

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 33

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 №5 від 26.05.2016 р.).*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №5 від 26.05.2016 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.Смільсон**, 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. 33. – 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 33

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 № 5 of 26.05.2016),
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
(Protocol № 5 of 26.05.2016)*

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 33. – 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

Концепція саморозвитку особистості

Maksymenko S.D. The concept of personality's self-development / S.D. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 7–23.

С.Д. Максименко. Концепція саморозвитку особистості. Досліджено, що рушійними силами розумового розвитку дитини (а також джерелом її саморуку) є внутрішні протиріччя, що виникають в її житті, діяльності, взаєминах з навколишнім середовищем, протиріччя між новими потребами, прагненнями дитини і рівнем розвитку її можливостей, між поставленими перед нею вимогами і ступенем опанування необхідними вміннями та навичками, між новими задачами і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки, між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об'єктивним становищем у сім'ї та колективі. Зазначено, що врахування специфічних законів розумового розвитку зводиться до врахування послідовності стадій розвитку інтелекту. Констатовано, що логіка теоретичного підходу до розвитку психіки людини дозволяє стверджувати, що генетичні психологічні закономірності не бувають абсолютними, вони завжди соціально обумовлені і мають свою специфіку. Зроблено висновок, що завдання формування учбової діяльності передбачає становлення її мотиваційної основи і засвоєння операційної структури. З'ясовано, що структура учбової діяльності в міру її розвитку перетворюється на форму суб'єктивної активності дитини, тобто в учня формується відповідне ставлення до людей і навколишньої дійсності. Показано, що необхідною умовою оволодіння учнями новими словами є формування у них спеціальних способів розв'язання мовних задач. Встановлено, що з віком в учнів зростає роль логічного аспекту мовного компонента комунікативної діяльності педагога.

Ключові слова: розвиток психіки, особистість, саморозвиток, мислення, учбова діяльність, вміння, навички, формування, діяльність.

С.Д. Максименко. Концепция саморазвития личности. Доказано, что движущими силами умственного развития ребенка (а также источником его самодвижения) являются внутренние противоречия, возникающие в его жизни, деятельности, взаимоотношениях с окружающей средой, противоречия между новыми потребностями, стремлениями ребёнка и уровнем развития его возможностей, между поставленными перед ним требованиями и степенью освоения необходимыми умениями

ями и навыками, между новыми задачами и сформированными ранее привычками, способами мышления и поведения, между растущими внутренними возможностями ребенка, опережающими его образ жизни, и объективным положением в семье и коллективе. Отмечено, что, учёт специфических законов умственного развития сводится к учёту последовательности стадий развития интеллекта. Констатировано, что логика теоретического подхода к развитию психики человека позволяет утверждать, что генетические психологические закономерности не бывают абсолютными, они всегда социально обусловлены и имеют свою специфику. Сделан вывод, что задача формирования учебной деятельности предполагает становление ее мотивационной основы и усвоения операционной структуры. Установлено, что структура учебной деятельности по мере её развития превращается в форму субъективной активности ребёнка, то есть у ученика формируется соответствующее отношение к людям и окружающей действительности. Показано, что необходимым условием овладения учащимися новыми словами является формирование у них специальных способов решения языковых задач. Установлено, что с возрастом у учащихся возрастает роль логического аспекта языкового компонента коммуникативной деятельности педагога.

Ключевые слова: развитие психики, личность, саморазвитие, мышление, учебная деятельность, умение, навыки, формирование, деятельность.

Постановка проблеми. Сучасна практична психологія являє собою досить строкату і, водночас, сумну картину. Безліч емпіричних даних (які дуже часто невідомо про що говорять), саморобних, життєвських за своєю суттю, теоретичних схем, зазвичай відображають лише одне – особливості розумового процесу своїх авторів, а деє зовсім осторонь – фундаментальні філософсько-методологічні положення про буття і свідомість, активність, сутність і явище тощо. Важливим мотивом нашої підвищеної уваги до методологічних підвалин генезу психіки є бажання якось зрушити з місця низку проблем психологічної практики. Відсутність дійсної теоретичної основи призводить до того, що, скажімо, така необхідна і важлива робота в галузі психології розвитку дитини або просто відсутня, або ґрунтується на суто життєвських уявленнях практичного психолога.

Мета нашої статті – теоретико-методологічне обґрунтування концепції саморозвитку особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основною проблемою, що розробляється у вітчизняній (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, Н.О. Менчинська, Л.В. Занков, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, О.В. Запорожець) та закордонній (Ж. Піаже, А. Валлон, Р. Зазо, Дж.

Брунер та ін.) психології, є взаємозв'язок навчання і психічного розвитку особистості.

Головним у вирішенні цієї проблеми є питання про співвідношення навчання та розвитку. Щодо висвітлення існують дві протилежні точки зору. Перша пов'язана з іменем відомого швейцарського психолога Ж. Піаже, який стверджує, що навчання необхідно пристосовувати до наявного рівня розвитку. Друга точка зору, представлена вітчизняними вченими, розглядає процес навчання як фактор, що веде за собою психічний розвиток, тобто визначає його. Ж. Піаже розглядає розвиток вищих психічних функцій абстрактно, поза соціальним і культурним середовищем, поза конкретними умовами життя особистості. Він вважає, що дитина лише поступово і досить пізно включається в систему суспільних відносин, її розумовий розвиток відбувається як спонтанний, незалежний від навчання процес. Середовище, за його теорією, може затримувати або прискорювати процес розумового розвитку індивіда, який Піаже розглядає в системі «суб'єкт–об'єкт». Характерними для цієї системи є відношення врівноваженості між елементами, а тенденція до рівноваги є саме тим механізмом, який забезпечує її розвиток.

На думку Ж. Піаже, існуюча система навчання учнів відображає закономірності, а сам розвиток він досліджував лише з погляду його походження без урахування кінцевого результату. «Розглядати так, – стверджують П.Я. Гальперін і Д.Б. Ельконін, – це визначати розвиток як процес, не спричинений суворим поєднанням умов, а лише заданий, що спрямовується, керується явним чи прихованим (за певних обставин) планом, вимогами до майбутнього результату психічного розвитку». Теорію Ж. Піаже про психічний розвиток дитини, зокрема про незалежність його від навчання, дослідники справедливо піддають критиці. Насправді ж психічний розвиток дитини здійснюється через взаємовідносини особистості і суспільства, в процесі засвоєння нею людського досвіду, зафіксованого в різних формах. Ж. Піаже (стверджують вітчизняні психологи) у своїй концепції не взяв до уваги те, що найпростіша предметна дія відбувається в умовах спілкування дитини з дорослим, який є для неї взірцем.

Дитина перебуває в середовищі, яке вчить її тому, з чим вона постійно контактує. Внаслідок цього зв'язку виникають нові вимоги задачі в пізнавальній діяльності і нові засоби їхнього розв'язання, про які дитина дізнається від дорослих та ровесників. Усе це відбувається в процесі навчання.

Методологічною основою в дослідженні проблем психічного розвитку (його рушійних сил, джерел і закономірностей) для вітчизняних учених є теорія відображення і, зокрема, вчення про людську діяльність, про її зв'язок з розвитком людської свідомості.

Вибір системи, в якій розглядається психічний розвиток, має першорядне значення для одержання об'єктивних даних про його рушійні сили і механізми. В історії психології є чимало прикладів, коли психіка людини як складний механізм розкладалася на більш прості складові. Вивчалися і описувалися якості, способи становлення і видозміни їх, підсумовувалися одержані дані і таким чином здобувалися необхідні знання про психіку. Такий підхід був історично зумовлений прискореним розвитком і успіхами класичної механіки і фізики. Вироблені методи пізнання дозволяли відповісти на багато невирішених питань.

До певного моменту принцип механізму (зведення складного до простого, цілого до частини, системи до її елементів, всієї якісної різноманітності руху в природі, суспільстві до механічного руху) вважався найбільш раціональним способом наукового пізнання і психічної реальності також.

Проте конкретні наукові факти засвідчили, що при вивченні складних явищ психіки механістичний підхід до їх розвитку є малоефективним, оскільки він не дозволяє розкрити суть психічних явищ, пояснити фактори їх розвитку і вдосконалення. Все це вимагає нового підходу до їхнього вивчення. Цей підхід, вперше розроблений і застосований К. Марксом і Ф. Енгельсом (хоча нині і не модними філософами) до пояснення суспільних процесів, попри труднощі, став основним і в науці про психічне життя людини.

Пізніше він одержав назву «принцип системності» і уможливив з'ясування основних закономірностей виникнення і розвитку психіки як зв'язного, складного цілого.

Психіка людини в усіх її формах є динамічною системою. Між її підсистемами й елементами (утвореннями, що вважаються далі неподільними) також відбуваються складні взаємодії, які призводять до утворення нових елементів, підсистем, типів взаємодії і взаємовідношень.

У динамічній системі її підсистеми зазнають кількісних і якісних змін. Одні з них зникають, інші виникають і розвиваються. Тому необхідно знати не лише вихідні елементи і компоненти динамічної системи (підсистеми), а й типи перетворень, що відбуваються у ній. При системному аналізі психічних явищ

на першому етапі слід встановити, яке психічне явище береться за цілісність. Остання обов'язково повинна бути обмежена і визначена.

Процеси розвитку властиві цілісним утворенням, тобто таким, які мають свої внутрішні передумови для зміни і розвитку, виникають через взаємодію компонентів в системі.

До того ж важливим моментом розвитку є необхідність опосередкування рушійних сил інформацією, вміщеною у взаємодіючих компонентах системи, від якої залежить упорядкований, спрямований характер зміни. Якщо розглядати окрему людину як цілісну систему, ніби не залежну від об'єктивного світу, то, очевидно, такої інформації вона не матиме. Остання з'являється тоді, коли людина перебуває у системі суспільства й одержує її в процесі привласнення (засвоєння).

Об'єктивний світ з усіма властивими йому протиріччями відображається нашою свідомістю. Протиріччя світу стають внутрішніми протиріччями людини.

Розвиток психіки людини у філогенезі визначено основним протиріччям, що виникає між світом і особистістю. «...Люди опинилися перед суперечністю, з одного боку, перед ними стоїть завдання пізнати вичерпно систему світу в її сукупному зв'язку, а з другого – вони як через свою власну природу, так і через природу світової системи ніколи не зможуть повністю виконати це завдання. Але така суперечність лежить не тільки в природі обох чинників: світу і людини, вона є головною рушійною силою всього інтелектуального поступу й розв'язується день у день і безперервно в безкінечному прогресивному розвитку людства...».

У працях вітчизняних психологів здійснено низку спроб з'ясувати чинники психічного розвитку людини в онтогенезі, що ґрунтуються на визнанні єдності в цьому процесі природного і соціального.

Так, Г.С. Костюк виходить з того, що індивід є частиною біологічної системи, яка визначає його фізичний розвиток, і водночас – соціальною, що зумовлює становлення його як особистості. Особистість по відношенню до суспільства – «підсистема», але разом з тим вона сама є складною системою, цілісною системою систем, внутрішньо пов'язаних між собою, ієрархізованих.

Рушійними силами розумового розвитку дитини (а також джерелом її саморуху) є внутрішні протиріччя, що виникають в її житті, діяльності, взаєминах з навколишнім середовищем, протиріччя між новими потребами, прагненнями дитини і рів-

нем розвитку її можливостей, між поставленими перед нею вимогами і ступенем опанування необхідними вміннями та навичками, між новими задачами і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки, між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об'єктивним становищем у сім'ї та колективі.

Трапляються й інші, похідні протиріччя. Вони зумовлені ставленням дитини до навколишнього середовища, успіхами і невдачами, порушенням рівноваги у взаємодії між індивідом і суспільством. Проте зовнішні протиріччя, що набувають інколи конфліктного характеру (наприклад, між дитиною і дорослими та ін.), самі по собі ще не стають рушійною силою розвитку.

Лише інтеріоризуючись, ці протиріччя зумовлюють появу в самого індивіда протилежних тенденцій розвитку, що вступають у боротьбу між собою, вони стають джерелом його активності, спрямованої на розв'язання внутрішніх протиріч шляхом формування нових способів поведінки. Протиріччя розв'язуються за допомогою діяльності і приводять до утворення властивостей і якостей особистості. Детермінантою внутрішніх протиріч виступають процеси навчання та виховання. Вони сприяють виникненню й успішному подоланню таких протиріч у житті підростаючої особистості.

Основним у розумінні психічного розвитку людини є питання про його закони. Закони відображають «внутрішню логіку онтогенетичного становлення особистості як свідомої суспільної істоти, її спрямованості, здібностей та інших властивостей». Під «внутрішньою логікою» Г.С. Костюк розуміє внутрішню необхідний рух особистості, яка формується, від нижчих до вищих рівнів її онтогенетичного розвитку.

В цьому висхідному русі «зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови», в ньому виявляється незворотна послідовність основних стадій історії розумового розвитку дитини, що здійснюється в процесі її навчання й виховання. Він виявляється в якісно різних у структурному і функціональному відношенні рівнях та формах розумової (наочно-дійової, словесно-образної, конкретної й абстрактно-понятійної) і практичної діяльності.

Зрозуміло, навчання не може змінювати цю послідовність стадій розвитку інтелекту, оскільки його складніші структури генетично не можуть передувати простішим структурам, проте воно «може і повинно сприяти прискоренню переходу до більш високих структур, повноцінному їх формуванню».

Отже, врахування специфічних законів розумового розвитку зводиться до врахування послідовності стадій розвитку інтелекту. Оскільки такі закони, за теорією Г. С. Костюка, – це послідовність змін вказаних стадій, то з послідовністю змін він і пов'язує поняття саморозвитку. «Становлення особистості – обумовлений процес, який одночасно саморозвивається. Це внутрішньо необхідний її рух від нижчих до вищих рівнів...». «Внутрішні умови», через які завжди переломлюються зовнішні причини, виявляються в послідовності зміни стадій розвитку інтелекту, що відбувається в процесі встановленої взаємодії цих зовнішніх умов.

Практично управляти психічним розвитком дитини, на думку Г.С. Костюка, можна, лише враховуючи його закономірності й створюючи в процесі навчання «внутрішні умови розумового розвитку». Сила виховання, зазначає Г.С. Костюк, полягає не в тому, що воно може не рахуватись із законами розвитку або змінювати їх, а в тому, що, ґрунтуючись на знанні законів, воно може цілеспрямовано керувати процесом розвитку.

Що ж таке «внутрішні умови», які необхідно створювати в процесі навчання? Під ними розуміють індивідуальні особливості вищої нервової діяльності, її внутрішні закони, розкриті через фізіологічні дослідження; потреби й установки людини, почуття і здібності, систему навичок, звичок і знань, в яких відображений індивідуальний досвід людини, досвід усього людства.

Г.С. Костюк погоджується з висновками С.Л. Рубінштейна про те, що «внутрішні умови», формуючись під впливом зовнішніх, не є проте їх безпосередньою механічною проекцією. Формуючись і змінюючись у процесі розвитку, вони самі зумовлюють те специфічне коло впливів, яким це явище може підкорятися.

Чим же зумовлені внутрішні закономірності психічного розвитку? У розглянутій нами концепції розвитку визнається відповідність між конкретними віковими та індивідуальними особливостями і певною стадією розвитку людини. Кожний період – це відрізок життєвого шляху підростаючого індивіда й одночасно певний ступінь його розвитку як особистості з характерними і для нього відносно стійкими якісними особливостями.

Вікові особливості (і можливості) визначаються не тільки попереднім навчанням, а й рівнем дозрівання працездатності нервової системи, яка визначається генотипом у послідовному становленні систем організму. Навчання сприяє дозріванню нер-

вової системи. Ці внутрішні процеси теж пов'язані із стосунками дитини з навколишнім середовищем, її вихованням.

Проте вони не позбавлені й відносної самостійності, яку слід мати на увазі при розгляді даних питань. Отже, «вищу межу» вікових можливостей визначає генотипічна сторона дозрівання, оскільки вплив навчання на розвиток опосередковується віковими та індивідуальними особливостями дітей.

Теоретичний підхід Г.С. Костюка до проблеми навчання і розвитку дав йому змогу дійти такого практичного висновку: управління процесом розвитку – задача складніша, ніж управління процесом засвоєння знань; ці процеси взаємопов'язані. Ставлячи перед учнями нові цілі, підвищуючи до них вимоги і домагаючись їх виконання, навчання й виховання спрямовує діяльність учнів і таким чином керує їхнім розвитком.

У концепції психічного (і, зокрема, розумового) розвитку особистості Л.С. Виготського, яка знайшла своє продовження в працях його послідовників О.М. Леонтьєва, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, П.Я. Гальперіна та ін., обґрунтовано важливий для психології історичний принцип розуміння психічних процесів. У ході історичного розвитку людства (а, відповідно, і в онтогенетичному розвитку кожної людини) виникають і формуються культурні форми поведінки.

Своєрідна форма пристосування до природи (за Л.С. Виготським), що докорінно відрізняє людину від тварини і є основою всього її життя, не може не викликати принципово іншу, відмінну, інакше організовану систему поведінки. Одним із найважливіших аспектів цього він вважає саме розвиток вищих психічних функцій.

Все культурне, на думку Л. С. Виготського, є соціальним. Вищі психічні функції, що виникають у процесі культурного розвитку, в своїй основі мають механізм, що є, за словами Л.С. Виготського, «зліпком із соціального». Всяка функція в культурному розвитку спочатку виступає як категорія інтерпсихологічна, а пізніше стає інтрапсихологічною.

Психологічна природа людини, говорив Л.С. Виготський, є сукупністю суспільних відносин, які перенесені усередину і стали функціями особистості та формами її структури. Усе внутрішнє у вищих психічних функціях було колись зовнішнім. Суспільство (за Л.С. Виготським) є детермінантою психічного розвитку. Спонукальна сила, що приводить в дію дозріваючий механізм і штовхає його до подальшого розвитку, знаходиться, не всередині, а ззовні підлітка.

У цьому розумінні завдання, поставлені перед дитиною соціально-культурним середовищем, пов'язані з її вростанням в культурне, професійне, суспільне життя дорослих і є дійсно суттєвим функціональним моментом. І це ще раз вказує на взаємну обумовленість, органічний зв'язок і внутрішню єдність моментів змісту і форми у розвитку особистості.

Історичний розвиток психіки не обмежується, на думку Л.С. Виготського, лише зміною того змісту, з яким вона має справу; тут відбуваються зміни у способі мислення, структурі і функціях психічних процесів. Логіка теоретичного підходу до розвитку психіки людини дозволяє стверджувати, що генетичні психологічні закономірності не бувають абсолютними, вони завжди соціально обумовлені і мають свою специфіку. Культурно-історична концепція розвитку вищих психічних функцій своїм вихідним пунктом передбачала поняття предметної діяльності. Діяльність і свідомість виявились поняттями взаємоперехідними, пов'язаними між собою в цілісну систему. О.М. Леонтьєв у своїх дослідженнях дійшов висновку, що генетично вихідною і основною формою людської діяльності є діяльність зовнішня, чуттєво-практична.

Практична діяльність, на думку О.М. Леонтьєва, входить у предмет вивчення психології, але лише тим особливим змістом, який виступає у формі відчуття, сприймання, мислення, тобто у формі внутрішніх психічних процесів і станів суб'єкта. Проте, це твердження є певною мірою одностороннім; воно абстраговане від того важливого факту, що діяльність входить у сам процес психічного відображення, в його зміст, його породження.

У цьому зв'язку, відзначає Е.Г. Юдін [Юдин, 1978], поняття предметної діяльності допомогло з'ясувати походження і розвиток психіки: ці два процеси є результатом розвитку предметної діяльності. В педагогічній практиці це означає, що найефективніший шлях формування вищих психічних функцій – розробка і використання відповідних форм предметної діяльності, а не просто засвоєння знань, на чому фактично до цього часу будується вся система освіти. І однією з причин недоліків у роботі школи є саме невміння послідовно проводити в навчанні принцип діяльності.

Такий підхід до предметної діяльності допоміг визначити справжнє джерело людських здібностей, які є продуктом суспільно-історичного розвитку. Згідно з теорією О.М. Леонтьєва, загальною формою психічного розвитку дитини є засвоєння суспільно вироблених здібностей, що активно здійснюється

суб'єктом через певну його діяльність, завдяки якій відбувається відтворення в психічних властивостях індивіда історично сформованих здібностей.

О.М. Леонтєв і В.В. Давидов звертають увагу на той факт, що в процесі привласнення загальнолюдської діяльності дитина повинна здійснювати діяльність не тотожну, але подібну до неї. Тому одне з основних завдань психологічного дослідження, на думку В.В. Давидова, полягає у розкритті структури загальнолюдської діяльності й у визначенні того, як зробити адекватною їй діяльність самих дітей.

Положення про привласнення суспільно вироблених здібностей як загальної форми психічного розвитку в теоретичному плані вимагає встановлення співвідношень між навчанням і розвитком. «Немає, мабуть, жодного видатного теоретика дидактики чи дитячого психолога, – говорить Д. Б. Ельконін, – який не намагався б відповісти на питання, у якому співвідношенні перебувають ці два процеси.

Питання це ускладнюється тим, що категорії навчання і розвитку різні. Ефективність навчання, як правило, вимірюється кількістю і якістю набутих у процесі навчання знань, а ефективність розвитку визначається рівнем здібностей учнів, тобто тим, наскільки розвинені в учнів основні форми їх психічної діяльності, що дозволяють швидко, глибоко і правильно орієнтуватися в явищах навколишньої дійсності» [Ельконин, 1989].

В.В. Давидов [Давыдов, 1996] уточнює, що навчання і виховання виступають загальною і необхідною формою психічного розвитку дітей – саме формою організації цього процесу, а не самостійним процесом, що відбувається поряд з розвитком.

Розвиток здібностей і засвоєння знань, умінь та навичок – процеси, не тотожні за своєю природою. Розумові здібності виявляються у засвоєнні і застосуванні різних знань. Ю.О. Самарін зазначає, що здібність виражається в умінні людини найефективніше здійснювати ту чи іншу дію. Проте не кожне вміння може бути назване здібністю, а лише таке, яке включається у порівняно нове вирішення питання, тобто творче вміння, де дія відбувається в результаті пошуків і встановлення аналогій (інколи зовсім віддалених) з раніше здійсненими діями, з їх елементами, які комбінуються по-новому.

У дослідженні проблеми розвитку суттєвим моментом є питання про спеціальні і загальні здібності, їх формування має конкретну основу. Відомо, що в результаті історичного розвитку (особливо у зв'язку з суспільним поділом праці) в людей

виробляються спеціальні здібності до здійснення різних видів діяльності. Реалізація їх залежить від суспільних умов, становища особистості в суспільстві, стану продуктивних сил, нагромадження життєвого досвіду тощо. Спеціальні здібності визначаються тими об'єктивними вимогами, які ставить перед людиною певна галузь виробництва, культури, мистецтва.

Крім спеціального досвіду роботи в конкретній сфері діяльності, людина досягає певного рівня загального розвитку, набуває життєвого досвіду. Тут йдеться вже про загальні здібності.

Між загальними і спеціальними здібностями існують складні стосунки. Спеціальні здібності пов'язані генетично і структурно із загальними, останні проявляються і розвиваються у спеціальних здібностях.

«Спеціальні здібності, – пише Б.Г. Ананьев, – є продуктом розвитку спеціальних видів діяльності і мають основне значення у загальному розвитку людини, який впливає на формування потенційних якостей особистості. Продуктом загального розвитку є обдарованість, яку С.Л. Рубінштейн не без підстав називає «загальною здібністю». Отже, за питанням про співвідношення обдарованості і спеціальних здібностей стоїть ще більш фундаментальна проблема співвідношення загального і спеціального розвитку» [Ананьев, 1968].

Свого часу Б.Г. Ананьев звинувачував М.С. Лейтеса у зведенні проблеми розвитку учнів до вивчення спеціальних здібностей, коли фактично ігнорувалося явище загальної обдарованості. «М.С. Лейтес, – говорив Б.Г. Ананьев, – неправомірно спеціалізує процес навчання і розумової діяльності учнів, вважаючи, що кожний із навчальних предметів у школі (фізика, історія, математика та ін.) вимагає поряд із загальними здібностями (під якими він розуміє такі психічні якості, як «якості розуму або якості пам'яті», що знаходять своє застосування у широкому колі діяльності) деяких спеціальних здібностей.

У цьому положенні М.С. Лейтес явно плутає поняття спеціальних здібностей до певних видів праці із спеціалізацією загального процесу навчання» [Ананьев, 1968]. Це питання, на нашу думку, дискусійне, адже в шкільній практиці ми маємо багато випадків, коли учень, наприклад, добре встигає з мови, літератури, фізики і в той же час відстає з математики. Отже, здібності до математики у нього не розвинені.

Б.М. Теплов вважає, що більш загальні здібності нерозривно пов'язані зі спеціальними. Проведене ним дослідження виявило, що спеціальні здібності не є чимось ізольованим, вони сутте-

во залежать від особливостей інтелекту та інших характеристик особистості.

З цього випливає необхідність розмежування загальних і спеціальних моментів у здібностях. С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Ю.А. Самарін, С.М. Лейтес та деякі інші автори не розкривали якісні сторони здібностей, а лише намагалися звести загальні здібності до здібностей розумової діяльності, до яких додавалися емоційно-вольові якості особистості і властивості нервової системи. Таке становище мало свої об'єктивні причини. Традиційна педагогічна психологія, хоча формально й декларувала, але по суті не враховувала загальних тенденцій психічного розвитку. Причину цього слід шукати у нерозробленості теорії діяльності як особливої форми відтворення здібностей індивіда.

Досліджувалися переважно лише окремі психічні процеси (в основному мислення), їх особливості і тенденції розвитку. При цьому вважалося, що історичний розвиток психіки людини полягає саме в перебудові окремих процесів – сприймання, пам'яті, мислення і мови, а також у зміні їх ролі. У конкретно-психологічних дослідженнях не брався до уваги внутрішній зв'язок психічних процесів. Але ж останні не є самостійними лініями розвитку, хоча й можуть бути вичленовані. Розвиток пам'яті – це певна послідовність змін, проте його необхідність детермінується не внутрішніми факторами, а тим, що залежить від місця, яке займає пам'ять у діяльності дитини на даному етапі розвитку.

Психологічне вивчення свідомості йшло, в основному, по лінії вивчення мислення. Тому, говорячи про свідомість, мали на увазі саме мислення, коло уявлень, понять... Проте психічний розвиток свідомості не зводиться лише до розвитку мислення. Свідомість має свою власну психологічну характеристику. Щоб віднайти її, необхідно дослідити залежність свідомості людини від способу її життя, від її «буття».

Кожному періоду дитинства відповідає свій особливий тип основної діяльності. Характер і рівень сформованості типів діяльності, спрямованих на відтворення суспільно вироблених здібностей, що послідовно змінюють одна одну, визначають зміст і особливості таких здібностей. Останні слід розуміти як психологічні механізми здійснення тієї чи іншої продуктивної діяльності.

Провідна діяльність – це діяльність, розвиток якої зумовлює основні зміни в психічних процесах, психологічних осо-

бливостях особистості дитини на даній стадії її розвитку. Від характеру провідної діяльності залежать основні психологічні новоутворення (здібності) дитини в цей віковий період; в її формі з'являються і диференціюються нові види діяльності, виникають, формуються і перебудовуються окремі психічні процеси.

У теорії діяльності питання про рушійні сили психічного розвитку дитини пов'язані з її місцем у системі суспільних відносин. Проте це місце не визначає розвиток, а лише характеризує вже існуючий, досягнутий рівень. Розвиток дитини визначається безпосередньо її зовнішньою і внутрішньою діяльністю, яка залежить від наявних життєвих умов. Тільки за такого підходу можна пояснити роль зовнішніх умов життя дитини і задатків, якими вона володіє.

«Можна стверджувати, – пише Д.Б. Ельконін, – що будь-яке уявлення про рушійні сили психічного розвитку має бути перш за все перевірене на «пробному камені» періодизації» [Ельконін, 1989]. Говорячи про теоретичне і практичне значення гіпотези щодо періодичності процесів психічного розвитку і будови на її основі схеми періодизації, Д.Б. Ельконін зазначає, що вона дає змогу: по-перше, пояснити існуючий у дитячій психології розрив між розвитком мотиваційної та інтелектуально-пізнавальної сторін особистості, показати суперечливу їх єдність; по-друге, розглянути процес психічного розвитку не як лінійний, а як такий, що йде по висхідній спіралі; по-третє, відкрити шлях до вивчення зв'язків, що існують між окремими віковими періодами. І, нарешті, по-четверте, ця гіпотеза спрямована на таке розчленування психічного розвитку, яке відповідає його внутрішнім законам.

З принципу діяльності (стосовно вікової і педагогічної психології) впливає потреба у вивченні механізмів зв'язку навчання і розумового розвитку. Таким механізмом виступає учбова діяльність учнів, оскільки закони її розвитку виражають закони розвитку психіки.

Учбова діяльність – це діяльність спрямована, у процесі її формування учні засвоюють узагальнені способи дій і наукові поняття. Вона не тотожна «учінню» і «навчанню». Останні характеризують процеси засвоєння певних знань і вмінь у різноманітних видах діяльності. Безпосереднім продуктом цієї діяльності є насамперед розвиток учня. На думку Д.Б. Ельконіна, продуктом учбової діяльності є зміни, яких зазнав учень у процесі її виконання. Як і будь-який конкретний вид діяльності,

учбова діяльність має етапи виникнення, формування і розпаду. Свою провідну роль у психічному розвитку дитини вона виконує у молодшому шкільному віці. В процесі такої діяльності відбувається відтворення у властивостях індивіда людських здібностей, що склалися історично.

Ці уявлення про учбову діяльність докорінно змінюють погляд на засоби, за допомогою яких відбувається засвоєння знань і розумовий розвиток дитини. «Не так важко зрозуміти, – пише відомий філософ Е.В. Ільєнков, – що засвоєння передбаченого програмами матеріалу не збігається автоматично з вихованням здібності «самостійно мислити». Проте зрозуміти різницю між тим та іншим – значить зробити лише перший крок у правильному напрямі.

Другий, більш важливий і важкий крок, полягає в тому, щоб подолати цю різницю, тобто не розглядати «засвоєння знань» і «виховання розуму» як два різні завдання. «Різні» – це значить, що кожне з них може і повинне розв’язуватись окремо, незалежно одне від одного, і відповідно, «різними» засобами і методами. Вся проблема полягає в тому, щоб побудувати процес засвоєння знань так, щоб він одночасно був процесом виховання розуму, здатності мислити» [Ільєнков, 1991].

Отже, вивчення питань зв’язку навчання і розвитку передбачає передусім розкриття сутності загальнолюдської діяльності, втіленої у предметах культури, трансформування її у навчальну дисципліну. Із сказаного випливає, що учбова діяльність є соціально нормованою і здійснюється у процесі спілкування. Завдання формування учбової діяльності передбачає становлення її мотиваційної основи і засвоєння операційної структури. Структура учбової діяльності в міру її розвитку перетворюється на форму суб’єктивної активності дитини, тобто в учня формується відповідне ставлення до людей і навколишньої дійсності.

Основними структурними компонентами учбової діяльності виступають потреби, мотиви, учбові задачі, дії й операції, а специфічною потребою і мотивом є теоретичне ставлення до дійсності. Суть його полягає в оцінці учнем предмета за допомогою суспільно вироблених критеріїв, зокрема через співвідношення функцій, властивих даному предмету, і засобів їхньої реалізації.

Зрозуміло, що таке ставлення принципово відрізняється від життєвого, буденного, для якого характерні утилітарність і практицизм. Виділені в процесі навчання наукові критерії оцінки предметів являють собою загальні закономірності певної галузі знань і стають основними її одиницями.

Наукові положення концепції учбової діяльності найповніше розроблені щодо початкової школи. Дослідження В.В. Давидова, В.В. Репкіна, А. К. Маркової та інших показали, що вже в учнів молодшого шкільного віку починає формуватися теоретичне ставлення до дійсності. Воно є основним психічним новоутворенням, від якого залежить формування конкретних дій, здібностей і мотивів, і виступає, таким чином, загальним механізмом вироблення інших конкретних способів здійснення будь-якої продуктивної діяльності.

Найважливішим структурним компонентом учбової діяльності є учбова задача, «основна відмінність якої від інших задач полягає в тому, що її мета і результат спрямовані на зміну самого діючого суб'єкта, а не на зміну предметів, з якими діє суб'єкт». У процесі розв'язання учбових задач учні відкривають і засвоюють найбільш загальні способи розв'язання класів задач певної предметної галузі. Специфічною особливістю учбової задачі є те, що вона виступає засобом учбової діяльності.

Компоненти учбової діяльності – це навчальні дії (адекватні змістовим характеристикам предмета) і відповідні їм операції. Операції передбачають створення таких змін:

- перетворення ситуації для визначення загального відношення до системи, що розглядається;
- моделювання визначеного відношення у графічній або знаковій формі;
- перетворення моделі відношення для вивчення його властивостей у «чистому» вигляді;
- виведення і будова серії окремих конкретно-практичних задач, які розв'язуються загальним способом;
- контроль за виконанням попередніх дій;
- оцінка засвоєння загального способу як результату розв'язання даної задачі.

Учбова діяльність учнів формується у спільній роботі з учителем, який поступово передає виконання її окремих компонентів учням.

Висновки. Дослідження змісту, функцій і особливостей формування контрольних дій у структурі розв'язання учбових задач показало:

- а) зміст контрольних-оцінних навчальних дій визначається характером матеріалу, який перевіряється;
- б) на різних етапах процесу розв'язування задач контрольних-оцінних дії мають прогностичні і ретроспективні функції; вони

визначають єдину структуру контрольних дій, яку можна застосувати до всіх випадків виконання завдання;

в) формування контрольно-оцінних дій у процесі розв'язування задач передбачає певний рівень сформованості в учнів специфічних предметних дій зміни ознак об'єктів задач;

г) готовність і вміння здійснювати контроль зумовлені орієнтацією учня на загальний спосіб розв'язання задач: чим більше учень орієнтований на спосіб розв'язання, тим більшою є потреба здійснювати контроль як ретроспективний, так і прогностичний.

Проведене дослідження дозволяє твердити, що успішність спільної учбової діяльності значною мірою залежить від урахування особливостей відношення в системі «учень–вчитель».

Комплектування навчальних груп на основі визначених критеріїв у системі «учень–учень» має великі можливості для успішної побудови процесу навчання в єдності його розвиваючої і виховної функцій.

Застосування генетико-моделюючого методу у формі експериментального навчання уможливило реалізацію в певній мірі концепції розумового розвитку Л.С. Виготського.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 338 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1996. – 540 с.
3. Ильенков Э.В. Что же такое личность? С чего начинается личность / Э.В. Ильенков; под. ред. Р.И.Косолапова. – М. : Политиздат, 1991. – С.319–357.
4. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 553 с.
5. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya / B.G. Anan'ev. – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1968. – 338 s.
2. Davydov V.V. Problemy razvivajushhego obuchenija V.V. Davydov. – M. : Pedagogika, 1996. – 540 s.
3. Il'nikov Je.V. Chto zhe takoe lichnost'?' – S chego nachinaetsja lichnost' / Je.V. Il'nikov; pod. red. R.I.Kosolapova. – M. : Politizdat, 1991. – S.319–357.

4. Jel'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy / D.B. Jel'konin. – М. : Pedagogika, 1989. – 553 s.
5. Judin Je.G. Sistemnyj podhod i princip dejatel'nosti / Je.G. Judin. – М. : Nauka, 1978. – 391 s.

S.D. Maksymenko. The concept of personality's self-development.

The article envisaged the drivers of mental development of the child (and the source of its self-motion) were the internal contradictions that arose in life, activities, relationship with the environment, the contradictions between the new needs, desires of the child and the level of his/her capabilities, between the requirements and the degree of mastering necessary abilities and skills, between new tasks and previously formed habits, ways of thinking and behavior, between the growing internal capabilities of the child, and the objective position in the family and the team. It is noted that, taking into account the specific laws of mental development considers the sequence of stages of intellectual development. It is stated that the logic of theoretical approach to the development of the human psyche suggests that genetic psychological laws are not absolute, they are always socially conditioned and have their own specifics. It is concluded that the task of forming educational activities involves the formation of motivational basis and learning the operating structure. It has been found that the structure of educational activities becomes a form of subjective activity of the child, which is the pupil has the formed attitude to people and reality. It is shown that the necessary condition for pupils' mastering new words is the formation of special ways to solve language problems. It is established the role of logical aspect of speech component of teacher's communicative activities increases with the increasing of pupils' age.

Key words: development of the psyche, personality, self-development, thinking, educational activities, abilities, skills, formation, activities.

Received February 10, 2016

Revised March 23, 2016

Accepted April 17, 2016

Основні аспекти формування класифікації порушення розвитку дитини

Andreiko B.V. The key aspects of the classification of violation of the child's development / B.V. Andreiko // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 24–33.

Б.В. Андрейко. Основні аспекти формування класифікації порушення розвитку дитини. У статті науково проаналізовано терміни: вада, порушення розвитку, психофізичні розлади. З'ясовано, що суб'єктом корекційної освіти, на який спрямоване вивчення, виховання, навчання й корекційна психолого-педагогічна допомога, є дитини з вадами психофізичного розвитку. Науково обґрунтовано вплив народження дитини з вадами розвитку на психоемоційний стан та адаптацію батьків. З теоретичного аналізу з'ясовано, що сім'я, яка виховує дитину з обмеженими психофізичними можливостями, дитину, якій встановлено інвалідність, або хронічно хвору дитину, проходить стадії розвитку або адаптації залежно від захворювання. З'ясовано важливий факт того, що період встановлення діагнозу може варіювати від півроку до п'яти років. У статті проаналізовано та оцінено основні аспекти формування діагнозу захворювання дитини раннього віку. Виділено основні стадійні чинники і критерії до постановки діагнозу. Проаналізовано основні аспекти формування класифікації порушення розвитку дитини. Теоретично досліджено найбільш поширені у корекційній освіті класифікації дитячих аномалій за видом порушення. З'ясовано, що саме з урахуванням виду порушення визначаються зміст і методи роботи з дитиною, добирається заклад для неї та форма організації навчання і виховання. Обґрунтовано проблематику в постановці діагнозу, подано розуміння і наукове формулювання нового наступного терміну. Науково обґрунтований термін – несприятливий прогноз розвитку дитини раннього віку, який позначає і включає в себе порушення розвитку дитини, які, в свою чергу, бувають різного генезу, ступеня важкості та характеру протікання, але через ранній термін не можуть бути визначені однозначно і поставлені як діагноз.

Ключові слова: корекційна освіта, психофізичний розвиток, порушення розвитку, ранній дитячий вік, сім'ї дітей із порушенням розвитку, діагноз, органічні ураження, сенсорні розлади, інвалідність, несприятливий прогноз розвитку.

Б.В. Андрейко. Основные аспекты формирования классификации нарушения развития ребенка. В статье научно обоснована терминология: недостаток, нарушение развития, психофизические расстройства. Субъектом коррекционного образования, на который направлено изучение, воспитание, обучение и коррекционная психолого-педагогическая помощь, является ребёнок с недостатками психофизического развития. Также научно обосновано влияние рождения ребенка с пороками развития на психоэмоциональное состояние и адаптацию родителей. С теоретического анализа установлено, что семья, воспитывающая ребёнка с ограниченными психофизическими возможностями, ребёнка, которому установлена инвалидность, или хронически больного ребёнка, проходит стадии развития или адаптация в зависимости от болезни. Установлено, что важным аспектом анализа является тот факт, что период установления диагноза может варьировать от полугода до пяти лет. В статье проанализированы и оценены основные аспекты формирования диагноза заболевания ребенка раннего возраста. Выделены основные стадийные факторы и критерии к постановке диагноза. Проанализированы основные аспекты формирования классификации нарушения развития ребенка. Теоретически исследовано, что наиболее распространенной в коррекционном образовании является классификация детских аномалий по виду нарушения. А также установлено, что именно с учетом этого определяются содержание и методы работы с ребенком, и форма организации обучения и воспитания. Обоснованная проблематика в постановке диагноза даёт понимание и формулирование нового в терминологии: неблагоприятный прогноз развития ребенка раннего возраста, обозначающий и включающий в себя нарушения развития ребенка, которые, в свою очередь, бывают различного генеза, степени тяжести и характера протекания, но через ранние сроки не могут быть определены однозначно и поставлены как диагноз.

Ключевые слова: коррекционное образование, психофизическое развитие, нарушение развития, ранний детский возраст, семьи детей с нарушением развития, диагноз, сенсорные расстройства, инвалидность, неблагоприятный прогноз развития.

Постановка проблеми. Сім'я, яка виховує дитину з обмеженими психофізичними можливостями, дитину, якій встановлено інвалідність, або хронічно хвору дитину, проходить стадії розвитку або стадії адаптації сім'ї відповідно до захворювання. Стадія – народження дитини, встановлення діагнозу: виявлення хвороби або вади, встановлення діагнозу, емоційне пристосування до нової ситуації, інформування інших членів сім'ї. Народження здорової дитини очікують всі в родині. Народження дитини з порушенням розвитку стає справжньою трагедією для батьків, створюється важка психотравмуюча ситуація в сім'ї. *Період встановлення діагнозу може варіювати від пів року до п'яти років* [2, с. 45]. Неприятливий прогноз розвитку дитини,

як один із основних аспектів проблематики і формування класифікацій порушення розвитку дитини. *Несприятливий прогноз розвитку дитини раннього віку* – це термін, який позначає і включає в себе порушення розвитку дитини, які в свою чергу бувають різного генезу, ступеня важкості та характеру протікання, але через ранній термін не можуть бути визначені однозначно і поставлені як діагноз. Несприятливий прогноз розвитку у період вагітності ставиться на основі показників певних розладів і уражень після проведення пренатальних (показники-маркери) і прінатальних скринінгів. Проблематики в термінології не існує. Проблематика власне в тому, що новонародженій дитині не завжди можна поставити зразу об'єктивний і кінцевий діагноз, окрім цього до одних порушень розвитку часто при народженні долучаються супутні розлади. Саме тому першочерговим завданням нашого дослідження були пошук і науковий аналіз усіх класифікацій порушення розвитку дитини, які максимально розкривають для нас термін несприятливий прогноз розвитку дитини. Актуальність і цінність такої інформації повинна у майбутньому пришвидшити постановку діагнозу дитині раннього віку і зменшити психотравмуючу ситуацію у сім'ї. Адже саме батьки і найближчі родичі найбільше страждають, переживають і вболівають за здоров'я своєї дитини. Необхідно зрозуміти, що після постановки діагнозу або визначення сфери порушення розвитку чи системи ураження пришвидшується надання дитині необхідного лікування і відповідно покращення її стану, а також покращення психоемоційного стану батьків.

Аналіз останніх досліджень. З огляду на предмет спеціальної психології найточніше визначення порушеного розвитку дали В.М. Сорокін та Л.М. Шипіцина, Л.В. Кузнецова та ін. Проблематикою з питань порушення розвитку та виховання дитини з особливими потребами досліджували і описали І.М. Наказна, І.Б. Іванова, В.А. Лапшин і Б.П. Пузанов, В.В. Лебединський, В.М. Астапов, Є.М.Мастюкова, К.О. Островська.

Також досліджено вплив народження дитини з вадами на психоемоційний стан та адаптацію батьків (Н. Бастун, Р. Кравченко, А. Кравцова, М. Радченко, М. Сварник, Н. Северенчук, М. Batshaw, Н. Borzyszkowska, М. Koscielska, D. Lobato).

Формулювання мети статті. Класифікувати та науково обґрунтувати терміни, які складають основу у формуванні класифікації порушення розвитку дитини раннього віку. Це необхідне і першочергове завдання у сфері корекційної педагогіки, спеціальної психології, педіатрії. Адже у майбутньому це дозволить

пришвидшити постановку діагнозу дитині раннього віку і зменшити психотравмуючу ситуацію в сім'ї. Після визначення сфери порушення розвитку чи системи ураження пришвидшується надання дитині необхідного лікування і відповідно покращення її стану, а також покращення психоемоційного стану батьків.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Класифікація порушення розвитку.* Порушення – це функціональне обмеження інваліда, що спричинене *фізичними, інтелектуальними чи сенсорними вадами.*

Хвороби класифікують залежно від уражень тих чи інших систем організму (хвороби нервової системи, органів чуття, дихання, кровообігу, серцево-судинної системи), причинними факторами (інфекційні, травматичні, порушення харчування), за характером течії (гострі, хронічні, підгострі), за характером симптомів (легкі і важкі) [2, с. 21].

Сутність феномена порушеного розвитку. Основу медико-соціальної моделі інвалідизації становить таксономія порушень, обмеження життєдіяльності та соціальної недостатності. Відхилення від норми у біологічному стані людини визначається терміном «порушення». Порушення – це будь-яка втрата чи аномалія психологічної, фізіологічної, чи анатомічної структури або функції. Вважається, що термін «порушення» більш ємкий, ніж «вада» і «розлад», тому що вміщує не тільки розлади і дефекти, а й інші аномалії – втрату органа, кінцівок, частин тіла. До поняття «порушення» входять також аномалії розумової діяльності. Як один із аспектів порушення розглядається функціональне обмеження [2, с.23].

З огляду на предмет спеціальної психології найточніше визначення дали В.М. Сорокін та Л.М. Шипіцина. Під поняттям сутності «порушеного розвитку слід розуміти розвиток звичайний, але такий, що відбувається у незвичайних (несприятливих) умовах, патогенна сила яких переважає над компенсаторними можливостями індивіда, не порушуючи при цьому цілісності психіки, модифікуючи лише рівень її опосередкованості. Унаслідок цього відносно стійко змінюються параметри і аспекти мікрогенезу (когнітивні, емоційні, регуляторні), що спричинює трансформації у процесі вікового розвитку. Передусім це виявляється у гальмуванні процесу соціалізації, тобто у засвоєнні культурно-історичного досвіду. Саме тому діти з ознаками ушкодженого розвитку потребують спеціальної медико-соціальної та психолого-педагогічної допомоги» [12, с. 122].

Л. С. Виготський розробив теорію складної структури аномального розвитку, яка означає, що дефект не призводить до ви-

падіння чи порушення якоїсь однієї функції, а відображається на всьому розвитку дитини. Структура аномального розвитку складається із *первинного дефекту (ядра)*, викликаного певним хворобливим фактором, і *вторинних та супутніх порушень*, що виникають під впливом первинного дефекту в процесі розвитку дитини. Всі структурні компоненти є взаємозалежними. Крім того вторинні ускладнення пов'язані з дією середовищних факторів у розвитку психіки дитини.

Кожна з нижчеперечислених класифікацій має свою таксономію, що вивчається окремим напрямом у сфері наук медицини, психології (спеціальної психології), педагогіки, логопедії. У *педагогіці* діти з вадами фізичного і розумового розвитку класифікуються залежно від основ дефекту. В.О. Лапшин і Б.П. Пузанов виділяють такі категорії [5, с. 21]:

- діти з порушенням слуху;
- діти з порушенням зору(сліпі,слабкозорі);
- діти з тяжкими порушеннями мови (логопати);
- діти з порушенням інтелектуального розвитку (розумово відсталі,діти із затримкою психічного розвитку);
- діти з комплексними порушеннями психофізичного розвитку (сліпоглухонімі, сліпі і розумово відсталі, глухі і розумово відсталі та ін.);
- діти з порушеннями опорно-рухового апарату.

В.М. Астапов виділяє категорії дітей з вадами розвитку залежно від порушень аналізаторних систем і мови: діти з порушенням слуху, зору, рухової діяльності, мови, інтелектуального розвитку, затримкою психічного розвитку, викривленим психічним розвитком [1, с. 55].

Є.М. Мастюкова термін «відхилення в розвитку» використовує для дітей з народження з різними захворюваннями, включаючи органічні (аутизм, розумова відсталість), сенсорні (глухота, сліпота) [6, с. 160]. У *спеціальній психології* існує класифікація вад розвитку дитини у структурі сім'ї. Характер обмеження життєдіяльності дитини, специфіка патологічного стану по-різному впливає на загальну психологічну і духовну атмосферу сім'ї. Це виявляється в особливостях життєдіяльності родини, стилі життя, взаємостосунках батьків і родичів з дитиною, а сім'ї – з найближчим соціальним оточенням. Тому важливо класифікувати сім'ю залежно від характеру захворювання і патологічного стану дитини, де є діти [2, с. 79-86]:

- з порушеннями слуху і мови (глухі; такі, що недочувають; такі, що втратили слух; логопати);

- з порушенням зору (сліпі, слабкозорі);
- з порушенням інтелектуального розвитку (розумово відсталі, діти із затримкою психічного розвитку);
- з порушеннями опорно-рухового апарату;
- з комплексними порушеннями психофізичного розвитку (сліпоглухонімі, сліпі і розумово відсталі, глухі і розумово відсталі, ДЦП з розумовою відсталістю та ін.);
- з психоневрологічними захворюваннями;
- із хронічними соматичними захворюваннями.

Для кращої структури дисертаційного дослідження у вищеперечисленій класифікації вважаємо за необхідне зробити поділ відповідно до *ступеня важкості захворювання і системи ураження. Класифікація залишається незмінною, лише формується в блоки:*

Сім'ї дітей з органічними ураженнями:

- з порушенням інтелектуального розвитку (розумово відсталі, діти із затримкою психічного розвитку);
- з порушеннями опорно-рухового апарату;
- з комплексними порушеннями психофізичного розвитку (сліпоглухонімі, сліпі і розумово відсталі, глухі і розумово відсталі, ДЦП з розумовою відсталістю та ін.);
- з психоневрологічними захворюваннями.

Сім'ї дітей з соматичними захворюваннями:

- із хронічними соматичними захворюваннями;

Сім'ї дітей з сенсорними розладами:

- з порушеннями слуху і мови (глухі; такі, що недочувають; такі, що втратили слух; логопати);
- з порушенням зору (сліпі, слабкозорі).

Нагадаємо, що вперше рух за гуманізацію термінології щодо дітей з вадами фізичного та розумового розвитку почала Міжнародна організація інвалідів (Disabled Peoples' International – DPI), створена у 1980-1981 роках, щоб привернути увагу людей до інвалідів у всьому світі. Сьогодні організація налічує представництва у 110 країнах світу. За її ініціативи розроблено соціальну модель інвалідності, в контексті якої визначено поняття «порушення» й «інвалідність». Порушення – це функціональне обмеження інваліда, що спричинене *фізичними, інтелектуальними чи сенсорними вадами*.

За допомогою такої класифікації ми охоплюємо усі можливі вади і порушення розвитку, які можуть входити в поняття і термін «несприятливий прогноз розвитку». Окрім того, класифікація дає можливість поділити ці групи на умовні ступені важкості захворювання (висока важкість захворювання, низька і середня).

Необхідно розглянути і науково обґрунтувати термін «психофізичний розвиток». Сутність та класифікація порушень психофізичного розвитку. Суб'єктом корекційної освіти, на який спрямоване вивчення, виховання, навчання й корекційна психолого-педагогічна допомога, є **особистість дитини з вадами психофізичного розвитку**. Відповідно виділяють наступні **категорії порушень психофізичного розвитку у дітей**:

- 1) виразні та сталі порушення **слухової** функції (глухі, слабобуючі, пізно оглухлі діти);
- 2) виразні порушення **зору** (сліпі, слабкозорі діти);
- 3) важкі **мовленнєві** порушення (діти-логопати);
- 4) стійкі порушення **інтелектуального** розвитку на основі органічного ураження центральної нервової системи (розумово відсталі діти);
- 5) затримка **психічного** розвитку (діти із ЗІТР);
- 6) порушення **опорно-рухового** апарату (діти з вадами опорно-рухового апарату);
- 7) **емоційно-вольові** розлади (діти з вадами емоційно-вольової сфери);
- 8) **комплексні порушення** декількох функцій (сліпоглухі діти; діти, в яких вади зору, слуху, опорно-рухового апарату поєднуються із розумовою відсталістю).

У понятійно-термінологічному словнику зі спеціальної педагогіки дається наступне визначення: діти з вадами психофізичного розвитку — це діти, які мають суттєві відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими або набутими дефектами, і потребують спеціальних умов навчання й виховання [4, с. 25 – 26].

Зауважимо, що не кожна дитина з проблемами здоров'я чи порушеннями фізичного і (або) психічного розвитку вважається аномальною, а лише та, вади якої відображаються на усьому розвитку дитини (складна структура аномального розвитку за Л. С. Виготським) і перешкоджають засвоєнню культурного досвіду (і традиційної освіти водночас) у звичайних умовах життя й виховання. Саме тому для цієї категорії дітей створені заклади системи корекційної освіти. Найбільш поширеними синонімами до терміна «аномальні діти» є такі: діти з вадами (порушеннями) психофізичного розвитку; діти, що потребують корекції психофізичного розвитку; діти з особливими освітніми потребами; діти з обмеженими можливостями життєдіяльності, неповносправні діти. У освітній галузі України найбільш прийнятними є два перших терміни. Дітей з вадами психофізичного розвитку

поділяють на декілька категорій. У науковій літературі існують різні класифікації, наприклад, залежно від галузі застосування чи мети поділу. Найбільш поширеною у корекційній освіті є класифікація дитячих аномалій за видом порушення, оскільки саме з урахуванням цього визначаються зміст і методи роботи з дитиною, добирається заклад для неї та форма організації навчання і виховання [3, с. 352].

Висновки. Несприятливий прогноз розвитку дитини як один із основних аспектів проблематики у класифікаціях вад розвитку дитини. Період встановлення діагнозу може варіювати від півроку до п'яти років. Несприятливий прогноз розвитку дитини раннього віку – це термін, який позначає і включає в себе порушення розвитку дитини, які в свою чергу бувають різного генезу, ступеня важкості та характеру протікання, але через ранній термін не можуть бути визначені однозначно і поставлені як діагноз. Проблематики в термінології не існує. Проблематика полягає, в тому, що новонародженій дитині не завжди можна поставити зразу об'єктивний і кінцевий діагноз, окрім цього до одних порушень розвитку часто при народженні долучаються супутні розлади. Саме тому першочерговим завданням нашого дослідження були пошук і науковий аналіз усіх класифікацій порушення розвитку дитини, які максимально розкривають для нас термін несприятливий прогноз розвитку дитини. Науково проаналізовано терміни: вада, порушення розвитку, психофізичні розлади. З'ясовано, що **суб'єктом** корекційної освіти, на який спрямоване вивчення, виховання, навчання та корекційна психолого-педагогічна допомога, є **дитина з вадами** психофізичного розвитку. Класифікувати порушення розвитку дитини раннього віку – необхідне і першочергове завдання у сфері корекційної педагогіки, спеціальної психології, педіатрії. Адже у майбутньому це дозволяє пришвидшити постановку діагнозу дитині раннього віку і зменшити психотравмуючу ситуацію в сім'ї. Після визначення сфери порушення розвитку чи системи ураження пришвидшується надання дитині необхідного лікування і відповідно покращення її стану, а також покращення психоемоційного стану батьків.

Список використаних джерел

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии / В.М. Астапов – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.
2. Иванова І.Б. Соціально-психологічні проблеми дітей інвалідів/ І.Б. Иванова. – К. : Логос, 2000. – 87 с. – Бібліограф.: С.79 – 86.

3. Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика-психологопедагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников / С. Ю. Бородулина. – Ростов на Дону: Феникс, 2004. – 352 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах / Л. С. Выготский, под ред Т. А. Власовой – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5: Основы дефектологии. – 368 с.
5. Лапшин В.А. Основы дефектологии: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М. : Просвещение, 1990. – С. 21.
6. Мастюкова Е.М. Они ждут нашей помощи / Е.М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М. : Педагогика, 1997. – 160 с.
7. Островська К.О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.08 / Катерина Олексіївна Островська . – Київ, 2013. – 41 с.
8. Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М., 2002. – С. 10.
9. Сутність феномену порушеного розвитку: [Електронний ресурс]: Навчальні матеріали онлайн. 2010-2016. – Режим доступу до журналу.:http://pidruchniki.com/10561127/psihologiya/sutnist_fenomenu_porushenogo_rozvitku.
10. Сорокин В.М. Специальная психология: Учебное пособие / В. М. Сорокин, под научн. ред. Л. М. Шипициной. – СПб. : Речь, 2004. – 216 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Astapov V.M. Vedenie v defectologiju s osnovamy neyro-i-patopsihologii / V.M. Astapov. – М.: Mezhdunarodnaia pedahohycheskaia akademyia, 1994. –216 s.
2. Ivanova I.B. sotsial’no psihologichni problemy ditey invalidiv/ I.B. Ivanova. – К.: Logos, 2000. – 87 s. – Bibliograf.: С. 79-86.
3. Borodulina S.U.Korreksyonnaia pedahohyka-psykholohopedahohycheskaia korrekcyia otklonenyi v razvytyi u povedenii shkolnykov / S. U. Borodulina – Rostov n/D: Fenyks, 2004. – 352 s.
4. Vyhotskiy L. S. Sobraniye sochyneniy v 6-ty tomakh / L. S.Vyhotskiy, pod red Т. А. Vlasovoi – М. : Pedahohyka, 1983. – Т. 5: Osnove defektologii. – 368 s.
5. Lapshin V.A. Osnovy defektologii / V.A. Lapshin, B.P. Puzanov. – М. : Prosveschenie, 1990. – S. 21.

6. Mastyukova E.M. Oni zhdut nashey pomoschi / E.M. Mastyukova, A. G. Moskovkina. – M.: Pedagogika, 1997. – 160 с.
7. Ostrovs'ka K.O. Psihologichni osnovy formuvannya sotsial'nyh kompetensij ditej z autistichnymy porushennyamy : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra psihol. nauk: spets. 19.00.08 / Katerina Oleksiiivna Ostrovs'ka . – Kyi'v, 2013 . – 41 s.
8. Osnovyi spetsial'noii psyhologii / Pod red. L.V. Kuznetsovoy. – M., 2002. – S. 10.
9. Sutnist' fenomenu porushenoho rozvytku. [Elektronnyy resurs]:Navchal'ni materialy onlayn. 2010-2016. – Rezhym dostupu do zhurnaln.:http://pidruchnykiy.com/10561127/psihologiya/sutnist_fenomenu_porushenogo_rozvytku.
10. Sorokyn, V.M. Spetsyal'naia psyhohohyia: Uchebnoe posobyе / V. M. Sorokyn. – SPb. : Rech, 2004. – 216 s.

B.V. Andreiko. The key aspects of the classification of violation of the child's development. The article scientifically envisages such terms as: violation, developmental disorders, psychological and physical disorders. It is found that the subject of correctional education, focused by the study, education, training and correction of psycho-pedagogical assistance, is a child with mental and physical development disorders. It is also scientifically grounded the change of the psycho-emotional state and adaptation of parents having a child with disabilities. It is studied that a family having a child with mental and physical disabilities, goes through the following stages: the stage of birth and stage of diagnosis. It is investigated the period of diagnosis can vary from six months to five years. The key aspects of developmental disorders diagnosis of early childhood are analyzed. We identified the basic phasic factors and criteria for diagnosis. Reasonable problems in diagnosis, criteria for formulating a diagnosis are distinguished. A new term of prognosis of the young child is defined. Especially adverse effects stem from the deficit of communication with adults in the first year of life, i.e. in infancy. The most common in correctional education is a child anomalies classification by type of violation. Such knowledge defined the content and methods of work with the child and form of education and training.

Key words: correctional education, psycho-physical development, developmental disorders, early childhood, families with children with developmental disabilities, diagnosis, sensory disorders, disability and prognosis of development.

Received February 11, 2016

Revised March 22, 2016

Accepted April 24, 2016

Психологічне значення довіри для самоактуалізації особистості в період ранньої дорослості

Anpilova D.V. The psychological meaning of trust for the self-actualization in early adulthood / D.V. Anpilova // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 34–46.

Д.В. Анпілова. Психологічне значення довіри для самоактуалізації особистості в період ранньої дорослості. У статті пропонується розгляд феномену довіри як важливого ресурсу, який впливає на процес самоактуалізації чоловіків і жінок раннього дорослого віку. Наведений узагальнений огляд досліджень провідних типів довіри: довіри до себе як безумовної віри, переконаності людини в своїй визначально позитивній внутрішній природі, власній компетентності, значущості, цінності; довіри до романтичного партнера як впевненості в його порядності і доброзичливості, а також необхідної умови і результату гармонійних, суб'єктивно задовольняючих любовних стосунків; довіри до інших людей, груп і соціальних інститутів як впевненість в тому, що існуючі довірчі очікування особистості будуть виправданими і соціальна / інституціональна взаємодія не несе ризику бути обманутим, зрадженим. Представлені результати емпіричного дослідження зв'язку зазначених типів довіри з основними параметрами, за якими визначається рівень самоактуалізації особистості: орієнтація в часі, опора на себе, позитивні цінності, гнучкість поведінки, сензитивність, спонтанність, самоповага, самоприйняття, погляд на природу людини, синергійність, прийняття агресії, контактність, пізнавальні потреби, креативність і загальний рівень самоактуалізації. Виявлено, що довіра до партнера позитивно пов'язана з орієнтацією у часі, опорою на себе, позитивними ціннісними орієнтаціями, гнучкістю поведінки, спонтанністю, самоповагою, самоприйняттям, прийняттям агресії та загальним показником самоактуалізації; довіра до себе позитивно пов'язана з такими сферами самоактуалізації як самоповага, опора на себе, самоприйняття, прийняття агресії. Доведено, що довіра до партнера має велике позитивне значення для самоактуалізації в період ранньої дорослості. В меншій мірі на самоактуалізацію впливає довіра до себе і взагалі зворотне значення для даного процесу має соціальна / інституціональна довіра.

Ключові слова: довіра, типи довіри, довіра до себе, міжособистісна довіра, соціальна довіра, самоактуалізація, гендерні відмінності, рання дорослість.

Д.В. Анпилова. Психологическое значение доверия для самоактуализации личности в период ранней взрослости. В статье предлагается рассмотрение феномена доверия как важного ресурса, который влияет на процесс самоактуализации мужчин и женщин раннего взрослого возраста. Приведён обобщенный обзор исследований ведущих типов доверия: доверия к себе как безусловной веры, убеждённости человека в своей изначально положительной внутренней природе, собственной компетентности, значимости, ценности; доверия к романтическому партнёру как уверенности в его порядочности и доброжелательности, а также необходимого условия и результата гармоничных, субъективно удовлетворяющих любовных отношений; доверия к другим людям, группам и социальным институтам как уверенность в том, что существующие доверительные ожидания личности будут оправданными и социальное / институциональное взаимодействие не несет риска быть обманутым, преданным. Представлены результаты эмпирического исследования связи указанных типов доверия с основными параметрами, по которым определяется уровень самоактуализации личности: ориентация во времени, опора на себя, позитивные ценности, гибкость поведения, сензитивность, спонтанность, самоуважение, самопринятие, взгляд на природу человека, синергичность, принятие агрессии, контактность, познавательные потребности, креативность и общий уровень самоактуализации. Выявлено, что доверие к партнёру положительно связано с ориентацией во времени, опорой на себя, позитивными ценностными ориентациями, гибкостью поведения, спонтанностью, самоуважением, самопринятием, принятием агрессии и общим показателем самореализации; доверие к себе положительно связано с такими сферами самоактуализации как самоуважение, опора на себя, самопринятие, принятие агрессии. Доказано, что доверие к партнёру имеет большое положительное значение для самоактуализации в период ранней взрослости. В меньшей степени на самоактуализацию влияет доверие к себе и обратное значение для данного процесса имеет социальное / институциональное доверие.

Ключевые слова: доверие, типы доверия, доверие к себе, межличностное доверие, социальное доверие, самоактуализация, гендерные различия, ранняя взрослость.

Постановка проблеми. Самоактуалізація розуміється як ціль людського існування, «природжене» призначення людини, яке здійснюється через усвідомлену діяльність, спрямовану на реалізацію «внутрішнього Я», абсолютно унікального, неповторного, такого, що відрізняється з-поміж інших і може легко розпізнатися. Шляхи самоактуалізації індивідуальні для кожної особистості, однак всі вони, на її погляд, ведуть до досягнення щастя [2; 4].

Сьогодні спостерігається зростання інтересу до чинників, що забезпечують успішність самоактуалізації особистості. Це пов'язано з інтенсифікацією праці, посиленням фахових вимог, зміцненням стереотипу, що успішна людина обов'язково всебічно розвинена, вона все встигає і ніколи не стомлюється, нею постійно задоволені як керівництво, колеги, партнери, так і кохана людина, сім'я, друзі і ін. Особливо ці процеси впливають на людей раннього дорослого віку, адже цей віковий період є сензитивним і для пошуку супутника життя, і для професійного розвитку [6]. Молоді чоловіки і жінки постійно стикаються з питанням ефективного розподілення часу між увагою до себе, робочими справами, особистими стосунками, реалізацією в широкому соціальному контексті, що породжує проблему пошуку соціально-психологічних ресурсів, які дозволять успішно поєднувати суб'єктивно значущі сфери життя, самовдосконалюватись, творчо адаптуватись до мінливих умов навколишнього середовища.

На нашу думку, гармонія в одній сфері може забезпечити оптимальний баланс в іншій сфері, оскільки людина зможе черпати необхідні їй ресурси задля активізації, стабілізації та підтримки своєї продуктивності. В даній статті ми зосередимося на такому важливому ресурсі самоактуалізації як довіра, зокрема на основних її типах.

Довіра до себе. Базується на почутті аутентичності і пов'язана з розширенням можливостей особистості, підвищенням її творчої активності, прагненням шукати опору і джерело підтримки в самій собі, вмінням нести відповідальність за своє життя [3,8].

Довіра до романтичного партнера. Однією з провідних характеристик гармонійних стосунків зі значущим іншим є афіліативне спілкування (Ж. Роджерс, Д. Майєрс, Т. Скрипкіна, С. Духновський і ін.), яке забезпечує виникнення почуття задоволення, відчуття власної значущості, взаємної симпатії, співбуття, співзвуччя переживань і т.ін. Необхідною умовою для формування, розвитку та підтримки афіліативного спілкування є довіра до партнера [5].

Довіра до оточуючих людей, груп, соціальних інститутів. Дж.Б. Роттер розумів під соціальною довірою узагальнені очікування людини щодо того, наскільки можна покласти на слова, обіцянки, висловлені або письмові заяви іншої людини або групи людей [9]. Цей тип довіри виникає зазвичай в тих випадках, коли немає очевидних причин не вірити [6].

Аналіз останніх досліджень. Складність вивчення довіри як феномена, що знаходиться в фокусі наукового інтересу представ-

ників різних галузей (філософської, гуманітарної, соціально-політичної та ін.) полягає в суб'єктивності його змісту. Кожна окрема людина, група, організація, спільнота має своє уявлення про те, що таке довіра, і яка її міра є оптимальною для досягнення найбільш задовольняючих стосунків з суб'єктом або об'єктом за взаємодією.

У психології довіра як соціально-психологічний феномен вивчалася в трьох відносно самостійних вимірах: довіра до світу – довіра розглядається як базова установка, від якої залежить соціальне і психологічне благополуччя особистості (З. Фрейд, М. Кляйн, Е. Еріксон, Г. Саліван, Дж. Боулбі, М. Ейнсворт, Д. Віннікот та ін.); довіра до людей – довіра розглядається як фонові умова існування таких видів міжособистісних стосунків як: дитячо-батьківські, любовні, дружба, ділове партнерство, колегіальні (А. Селігман, Р. Б. Шо, С. Діпіаза і Р. Екклз, О. Кронік і К. Кронік, Т. Скрипкіна, Є. Ільїн, М. Якушева, А. Купрейченко, В. Зінченко, І. Антоненко, Л. Журавльова, С. Табхарова та ін.), довіра до себе – специфічне ставлення людини до свого внутрішнього світу, до своєї суб'єктності як до цінності (К. Роджерс, Ф. Перлз, Е. Шостром, Т. Скрипкіна, Н. Астаніна, Н. Крамаренко та ін.).

Незважаючи на те, що всі наведені аспекти вивчення довіри відносяться до аналізу її феноменології в різних видах взаємин (з собою, з іншими, зі світом) всі вони певним чином співвідносяться, а тому представляють єдине соціально-психологічне явище, що має подібні умови для виникнення (почуття безпеки, поваги і визнання), основи (щирість, правдивість, доброзичливість) закономірності розвитку (від інструментальної цінності довіри до термінальної), у всьому різноманітті своїх проявів. Довіра, з одного боку, є необхідним складником концепції ставлень особистості, який формується на певних етапах онтогенезу, з іншого – динамічним утворенням, що змінює свої характеристики відповідно до конкретної ситуації взаємодії [1].

Мета статті: встановити психологічне значення довіри до себе, довіри до партнера і довіри до інших людей, груп і соціальних інститутів для самоактуалізації особистості в період ранньої дорослості; визначити відмінності в специфіці зв'язку між типами довіри і параметрами самоактуалізації у чоловіків і жінок.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети дослідження ми застосовували наступні психодіагностичні анкети, методики, тести, опитувальники:

анкета «Довіра до партнера». Довіра в романтичних стосунках є чи не найскладнішим для дослідження феноменом. Безліч ситуаційних явищ щодня впливають на довіру партнерів один до одного: необхідність приймати спілкування свого партнера з представниками протилежної статі (керівництвом, колегами, друзями / подругами, просто знайомими), яке може породжувати ревності; необхідність довіряти вирішення важливих і поточних справ, яке може бути як успішним, так і не успішним, що може затьмарити плани, сподівання, зруйнувати надії чи просто зіпсувати настрій та розчарувати; необхідність стикатися з непередбачуваною реакцією, коли була повідомлена якась інтимна інформація і, взагалі, чи можна таку інформацію довірити партнерові, щоб все залишилось лише в межах пари і не отримало розголосу; сприймати чи ні на віру обіцянки партнера, вірити слову. Психологічна діагностика довіри до партнера вимагає врахування всіх цих факторів. Однак проведений аналіз показав, що наразі не існує відповідної методики або тесту. Що спонукало нас розробити анкету «Довіра до партнера», яка діагностує ступінь довіри до партнера за 10-тибальною шкалою в чотирьох областях: довіра щодо вірності партнера, довіра щодо відповідальності партнера, довіра як можливість бути щирим, довіра обіцянкам партнера.

Питання №1, відповідь на яке відображає довіру щодо вірності партнера: *«Наскільки ви зможете довіряти своєму коханому (коханій), якщо знаєте, що йому (їй) доведеться працювати в парі з привабливим (-ою) колегою над спільним робочим проектом тиждень тільки вдвох в одному кабінеті?»*.

– Питання №2, відповідь на яке відображає зміст довіри щодо відповідальності партнера: *«Наскільки ви довірите своєму (-ій) коханому (-ій) вирішити питання, яке може визначити ваше життєве благополуччя на найближчі 2 роки?»*.

– Питання №3, відповідь на яке дозволяє отримати уявлення про довіру як можливість бути щирим з партнером: *«Наскільки ви довіряєте своєму (-ій) коханому (-ій) свої потаємні думки, почуття, бажання?»*.

– Питання №4, відповідь на це питання відображає специфіку довіри словам, обіцянкам, висловленим заявам партнера: *«Наскільки ви вірите в обіцянки вашого (-ї) коханого (-ї)?»*.

Респондентам пропонувалось оцінити ступінь своєї довіри за шкалою від 0 до 10, де 0 – це повна відсутність, а 10 – 100% довіра до романтичного партнера. В якості загального результату відповіді були складені між собою та поділені на кількість пи-

тань, що дало змогу отримати усереднений показник довіри до партнера;

- методика «Вивчення довіри до себе» (Н.Б. Астаніна, 2010 р.);
- опитувальник «Діагностика міжособистісної (соціальної) довіри» Дж. Роттера (адаптація С. Г. Достовалова, 1997 р.);
- самоактуалізаційний тест (адаптація Ю.Є. Альошиної, Л.Я. Гозмана, М.В. Загіка, М.В. Кроз, 1981-84 рр.).

Дослідження проводилося в індивідуальній формі, анонімно: на бланках відповідей респонденти вказували стать, вік, сферу зайнятості. Всі досліджувані на момент проведення дослідження перебували в романтичних відносинах упродовж від півроку до двох з половиною років.

Математико-статистичний аналіз отриманих даних здійснювався за використанням непараметричних методів: кореляційного аналізу за критерієм ρ -Спірмена, оцінки відмінностей за критерієм U-Мана-Уїтні, множинного регресійного аналізу для побудови моделі значення різних видів довіри для самоактуалізації.

На початку наведемо узагальнені результати дослідження за даними використаних методик по всій вибірці респондентів.

За методикою «Довіра до себе» Н. Б. Астаніної ми виявили, що сучасні українські чоловіки і жінки раннього дорослого віку довіряють собі на середньому рівні. Середній бал за вибіркою склав 70,7 балів (мін. – 49 б., макс. – 102 б.), що означає, що молоді чоловіки і жінки дослухаються до своєї внутрішньої сутності, прагнуть шукати опори та джерела підтримки в самих собі та нести відповідальність за своє життя не в повному обсязі, а ситуативно.

Середній показник довіри до партнера (за складеною нами анкетною) в загальній вибірці за показниками-областями розробленою нами питальника складає: «Довіра щодо вірності партнера» – 6,3 бали, «Довіра щодо відповідальності партнера» – 7,1 бали, «Довіра як можливість бути щирим з партнером» – 8,4 бали, «Довіра щодо обіцянок партнера» – 8,4 бали за 10-бальною шкалою. Середній інтегральний показник довіри до партнера у наших респондентів складає 7,5 балів, тобто є достатньо високим.

Отже, відзначимо, що сучасні чоловіки і жінки найбільше довіряють своїм партнерам якусь приватну інформацію (секрети, бажання, потаємні думки і под.) і вірять їх обіцянкам. Ці

дані ми схильні інтерпретувати, виходячи з тривалості стосунків наших респондентів (від півроку до 2,5 років), у цей період довіра тільки формується і розвивається, а найбільш зрозумілий спосіб її встановити та укріпити – ділитись своїми секретами, переживаннями, думками тощо.

На середньому рівні узагальнений показник довіри за методикою Дж. Роттера «Діагностика міжособистісної (соціальної) довіри», який відображає ставлення до оточуючих, груп та соціальних інститутів – 88 балів (мін. – 60 б., макс. – 112 б.). Таким чином, респонденти з чоловічої і жіночої вибірок в достатній мірі вірять словам, обіцянкам, заявам оточуючих людей, певних груп і соціальних інститутів, але не є абсолютно впевненими у порядності й доброзичливості їх намірів, що цілком співвідноситься з сучасними реаліями.

За Самоактуалізаційним тестом високі показники представники періоду ранньої дорослості продемонстрували за шкалами «Ціннісні орієнтації» (57,2 б.), «Самоповага» (64,3) та «Самоприйняття» (55,7б.). Що характеризує їх як людей, які: дотримуються позитивних цінностей і ідеалів, за якими живуть самоактуалізовані особистості; високо цінують себе і подобаються собі; приймають себе такими, як є.

Оскільки шкали «Самоповага» та «Самоприйняття» утворюють єдиний змістовий блок «Самосприйняття», то ми можемо відзначити, що наші респонденти мають сукупні позитивні уявлення про себе, добре орієнтуються в своєму внутрішньому світі, позитивно себе оцінюють.

Низькі показники за середніми балами молоді люди показали за шкалами «Гнучкість поведінки» (44,3 б.), «Погляд на природу людини» (43,3б.) та «Креативність» (44,1 б.). Ми не вважаємо, що отримані дані варто розглядати як тривожну тенденцію, а скоріше як показники, які вказують нашим респондентам на зони розвитку на наступних вікових періодах.

Інтегральний показник самоактуалізації за нашою вибіркою становить 187,7 балів. Граничне значення інтегрального показника САТ складає 80 Т-балів, а вищий результат можна розцінити як «псевдосамоактуалізацію», яка видає намір випробовуваних постати в найсприятливішому світлі, виглядати краще, ніж є.

Кореляційний аналіз різних типів довіри з показниками самоактуалізації на загальній вибірці в 60 осіб дав нам можливість зробити наступні висновки.

Існує позитивний зв'язок між показниками довіри до себе (методика «Довіра до себе» Н.Б. Астаніної) та такими шкалами

САТ, як «Самоповага» ($r=0,449$; $p \leq 0,01$), «Самосприйняття» ($r=0,4$; $p \leq 0,01$), «Підтримка /Опора на себе» ($r=0,435$; $p \leq 0,01$), «Прийняття агресії» ($r=0,372$; $p \leq 0,01$) та «Загальний показник САТ» ($r=0,33$; $p \leq 0,05$). Отримані дані досить гармонійно синтезуються з особистісними ознаками людини, яка собі довіряє: хорошим зв'язком зі своїм внутрішнім світом, здатністю ставити перед собою цілі, розумінням своїх потреб і реалізацією своїх можливостей, без загрози вступати в суперечність зі своїми цінностями, позитивністю самосприйняття, прагненням виходити за межі минулого досвіду, досліджувати себе, свої можливості в ситуаціях невизначеності.

Загальний показник довіри до партнера засвідчив наявність позитивного зв'язку на рівні $p \leq 0,01$ з такими показниками самоактуалізації, як «Орієнтація у часі» ($r=0,542$; $p \leq 0,01$), «Підтримка / Опора на себе» ($r=0,698$; $p \leq 0,01$), «Ціннісні орієнтації» ($r=0,402$; $p \leq 0,01$), «Гнучкість поведінки» ($r=0,624$; $p \leq 0,01$), «Спонтанність» ($r=0,624$; $p \leq 0,01$), «Самоповага» ($r=0,667$; $p \leq 0,01$), «Самосприйняття» ($r=0,551$; $p \leq 0,01$), «Прийняття агресії» ($r=0,484$; $p \leq 0,01$). Також був отриманий значущий позитивний зв'язок між загальним показником довіри до партнера та загальним показником самоактуалізації ($r=0,669$; $p \leq 0,01$). Отже, ми можемо стверджувати, що довіра до партнера є важливим ресурсом, який потрібен для самоактуалізації в ранній дорослості.

Однак на даному етапі дослідження нами не було встановлено жодних кореляційних зв'язків міжособистісної довіри (методика Дж. Роттера) з показниками самоактуалізації.

Перейдемо до аналізу специфіки самоактуалізації в площині порівняння даних чоловіків і жінок.

Чоловіки є більш реалізованими в сферах «Орієнтація у часі» ($Ч_{c.6.}=58$, $Ж_{c.6.}=44,5$; $U=251,5$, $p \leq 0,001$), «Підтримка/Опора на себе» ($Ч_{c.6.}=56,4$, $Ж_{c.6.}=49,7$; $U=215$, $p \leq 0,001$), «Ціннісні орієнтації» ($Ч_{c.6.}=61,5$, $Ж_{c.6.}=52,9$; $U=268$, $p \leq 0,01$), «Самоповага» ($Ч_{c.6.}=69,9$, $Ж_{c.6.}=58,6$; $U=335,5$, $p \leq 0,02$), «Самосприйняття» ($Ч_{c.6.}=61,7$, $Ж_{c.6.}=49,8$; $U=215,5$, $p \leq 0,001$) та «Прийняття агресії» ($Ч_{c.6.}=55,1$, $Ж_{c.6.}=43,5$; $U=262$, $p \leq 0,001$). Отже, сучасні чоловіки раннього дорослого віку краще орієнтуються у часовій перспективі і більше схильні обирати життя «тут і тепер», враховуючи досвід минулого і при цьому дивитись в майбутнє; більше розраховують на свій внутрішній потенціал, воліють керуватися власним розсудом при прийнятті рішень; їм більше, ніж жінкам притаманна орієнтація на цінності самоактуалізованої людини; вони себе більше поважають і більш терпляче ставляться до сво-

їх особливостей; охочіше приймають, що агресія є невід'ємним складником міжособистісних стосунків.

Жінки ж є більш самоактуалізованими за такими шкалами САТ: «Сензитивність» ($\mathcal{J}_{c.6} = 50,9$, $\mathcal{C}_{c.6} = 42,8$; $U = 356,5$, $p \leq 0,03$), «Пізнавальні потреби» ($\mathcal{J}_{c.6} = 53,3$, $\mathcal{C}_{c.6} = 42$; $U = 277$, $p \leq 0,01$) та «Креативність» ($\mathcal{J}_{c.6} = 50,4$, $\mathcal{C}_{c.6} = 37,8$; $U = 222$, $p \leq 0,001$). На рівні тенденції також виявлена більша самоактуалізованість жінок за шкалою «Контактність» ($\mathcal{J}_{c.6} = 47,3$, $\mathcal{C}_{c.6} = 52$; $U = 355$, $p \leq 0,1$). Тобто респонденти жіночої статі більш глибоко і тонко відчувають себе, свої переживання і потреби, чутливі до них, в них більш висока ступінь вираженості прагнення до набуття знань і їм в більшій мірі, ніж чоловікам, притаманна творча спрямованість.

Порівняння результатів чоловіків і жінок за параметром довіри до себе (методика «Довіра до себе» Н.Б. Астаніної) за критерієм Мана-Уїтні показав, що чоловіки більше довіряють собі ($\mathcal{C}_{c.6} = 72,9$; $U = 379$, $p \leq 0,03$), ніж жінки ($\mathcal{J}_{c.6} = 68,5$; $U = 379$, $p \leq 0,03$). Тобто сучасні українські чоловіки раннього дорослого віку в більшій мірі є здатними ставитися до себе, до своїх внутрішніх бажань, потреб, поглядів, переживань як до цінності, а значить їм менше притаманний конформізм, наслідування, страх розчарувати інших і под., ніж жінкам.

Також чоловіки схильні більше довіряти своїм романтичним партнеркам у всіх виділених областях (анкета «Довіра до партнера» складена нами): довіра щодо відповідальності ($\mathcal{C}_{c.6} = 7,6$, $\mathcal{J}_{c.6} = 6,6$; $U = 266$, $p \leq 0,3$), довіра як можливість бути щирим ($\mathcal{C}_{c.6} = 9,1$, $\mathcal{J}_{c.6} = 7,7$; $U = 198,5$, $p \leq 0,001$), довіра обіцянкам ($\mathcal{C}_{c.6} = 9,2$, $\mathcal{J}_{c.6} = 7,6$; $U = 137,5$, $p \leq 0,001$) і загальний показник довіри ($\mathcal{C}_{c.6} = 8,2$, $\mathcal{J}_{c.6} = 6,9$; $U = 180$, $p \leq 0,001$). Відмінності між чоловіками і жінками не були виявлені нами лише за областю «довіра щодо вірності»: як чоловіки, так і жінки довіряють своїм романтичним партнерам за умови, якщо йому/їй доведеться багато спілкуватися з представником протилежної статі, на середньому рівні (середній бал – 6-6,5).

Третій тип довіри, який ми вивчали соціальна довіра. Ми отримали результат, який може свідчити лише про тенденцію, враховуючи рівень значущості, однак зауважимо, що чоловіки все ж таки в більшій мірі схильні довіряти оточуючим, групам і соціальним інститутам, ніж жінки ($\mathcal{C}_{c.6} = 89,7$, $\mathcal{J}_{c.6} = 86,4$; $U = 384,5$, $p < 0,3$).

Останнім видом аналізу, який був проведений нами для підтвердження концептуальної гіпотези дослідження був множинний регресійний аналіз. Ми отримали рівняння:

$$x1=75,71+ x2* 9,76+ x3*0,37 +x4 *(-0,64),$$

де:

x1 – загальний показник самоактуалізації;

75,71 – константа рівняння;

x2 – загальний показник довіри до партнера;

x3 – показник довіри до себе;

x4 – показник соціальної довіри (до оточуючих, груп, соціальних інститутів).

Значення F-критерію для перевірки гіпотези дорівнює 28,47, при рівні значущості $p \leq 0,001$, тобто побудована регресія значуща. Квадрат коефіцієнта детермінації (R) дорівнює 0,777 – модель пояснює значення виокремлених типів довіри для загального показника самоактуалізації на 77%. Таким чином, проведений регресійний аналіз дає нам підстави стверджувати, що довіра до партнера з-поміж інших типів довіри є найважливішим предиктором самоактуалізації, після якого за рівнем значущості йде довіра до себе. Ми вважаємо такі дані відображенням вікових особливостей наших респондентів і припускаємо, що у вибірці людей більш зрілого віку дані могли бути представлені з точністю до навпаки.

Цікавим, на наш погляд, є те, що соціальна довіра (довіра до оточуючих, груп і соціальних інститутів) має зворотне значення для самоактуалізації. Тобто, чим більше людина довіряє соціуму / соціальним інститутам, тим нижчий у неї загальний показник самоактуалізації. З точки зору представника Західного суспільства такий зв'язок було би вкрай складно пояснити. Але для нашого перехідного суспільства це є досить логічним, бо навряд чи самоактуалізований українець буде довіряти, наприклад, владним структурам в їх теперішньому стані.

Висновки. Проведене дослідження психологічного значення таких типів довіри як довіра до себе, довіра до романтичного партнера, довіра до оточуючих, груп і соціальних інститутів для самоактуалізації особистості на вибірці чоловіків і жінок раннього дорослого віку дозволяє зробити наступні висновки.

Сучасні чоловіки і жінки є високо самореалізованими за показниками позитивних цінностей, самоповаги та самоприйняття. А зоною розвитку для них є: більша гнучкість поведінки, цілісне ментальне сприйняття світу й інших людей та розвиток креативності.

Довіра до себе позитивно пов'язана з такими сферами самоактуалізації як самоповага, опора на себе, самоприйняття, прийняття агресії як частини міжособистісних стосунків. Довіра до

партнера тісно пов'язана зі здатністю людини жити в теперішньому, виважено ставитися до свого минулого і орієнтуватися на майбутнє; знаходити підтримку та опору в собі самому; керуватися цінностями самоактуалізованої особистості; гнучкістю поведінки в мінливих умовах; аутентичністю у вираженні своїх почуттів; високим самоприйняттям та прийняттям агресії як невід'ємної складової стосунків.

Існують виражені відмінності між чоловіками і жінками за ступенем довіри до себе і до романтичного партнера. Так, чоловіки більше довіряють собі і своїм партнеркам (окрім області «довіра щодо вірності» – цей показник на середньому рівні у представників обох статей). За показником соціальної довіри відмінності між чоловіками і жінками малозначущі.

Довіра до партнера має високе позитивне значення для самоактуалізації в період ранньої дорослості як для чоловіків, так і для жінок. В меншій мірі на цей процес впливає довіра до себе і взагалі зворотне значення для самоактуалізації має довіра до суспільства як соціального інституту.

Перспективи подальших наукових досліджень ми вбачаємо в доопрацюванні анкети «Довіра до партнера» шляхом розширення кількості питань в кожній із виокремлених нами областей («Довіра щодо вірності», «Довіра щодо відповідальності», «Довіра як можливість бути щирим» та «Довіра обіцянкам»).

Список використаних джерел

1. Антоненко И.В. Доверие: социально-психологический феномен [Текст] / И.В. Антоненко. – М. : Социум; ГУУ, 2004. – 320 с.
2. Артемьев А.И. Социология личности [Текст] / А. И. Артемьев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во «Арба Т-XXI», 2001. – 256 с.
3. Астанина Н.Б. Создание и апробация нового личностного опросника «Методика изучения доверия к себе» [Текст] / Н.Б. Астанина // Электронный журнал «Психологическая наука и образование»: [электронный ресурс] / ГБОУ ВПО Мос. гор. психол.-пед. ун-т. – Режим доступа: \WWW/URL: http://psyedu.ru/files/articles/1802/pdf_version.pdf , 2010. – № 3. – Загл. с экрана.
4. Базаева Ф.У. Анализ феномена самореализации в зарубежной гуманистической психологии [Текст] / Ф. У. Базаева // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 3. – С. 46–50.

5. Куницына В.Н. Межличностное общение [Текст] : учеб. пособие / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша; под. общ. ред. В.Н. Куницыной. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
6. Купрейченко А.Б. Критерии доверия и недоверия личности другим людям /А.Б. Купрейченко, С.П. Табхарова // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 2. – С. 55–67.
7. Порхачева Л. В. Основные направления развития личности в ранней взрослости [Текст] / Л. В. Порхачева, К. Я. Джус // Кемерово : Вестник Кемеровского гос. ун-та, 2008. – № 3 – С. 51–53
8. Скрипкина Т.П. Психология доверия [Текст] : учеб. пособие / Т.П. Скрипкина – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
9. Rotter J.B. Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility [Text] // American Psychologist, 1980. – Vol. 35 – P. 1–7.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Antonenko I.V. Doverie: social'no psihologicheskij fenomen [Tekst] / I.V. Antonenko. – М. : Socium; GUU, 2004. – 320 s.
2. Artem'ev A.I. Sociologija lichnosti [Tekst] / A. I. Artem'ev. – 2-e izd., pererab. i dop. – М. : Izd-vo «Arba T-XXI», 2001. – 256 s.
3. Astanina N.B. Sozdanie i aprobacija novogo lichnostnogo oprosnika «Metodika izuchenija doverija k sebe» [Tekst] / N.B. Astanina // Jelektronnyj zhurnal «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie»: [jelektronnyj resurs] / GBOU VPO Mos. gor. psihol.-ped. un-t. – Rezhim dostupa: \WWW/ URL: http://psyedu.ru/files/articles/1802/pdf_version.pdf , 2010. – № 3. – Zagl. s jekrana.
4. Bazaeva F.U. Analiz fenomena samorealizacii v zarubezhnoj gumanisticheskoj psihologii [Tekst] / F. U. Bazaeva // Srednee professional'noe obrazovanie, 2012. – № 3. – S. 46–50.
5. Kunicyna V.N. Mezhlichnostnoe obshhenie [Tekst] : ucheb, posobie / V.N. Kunicyna, N.V. Kazarinova, V.M. Pogol'sha; pod. obshh. red. V.N. Kunicynoj. – SPb. : Piter, 2001. – 544 s.
6. Kuprejchenko A.B. Kriterii doverija i nedoverija lichnosti drugim ljudjam /A.B. Kuprejchenko, S.P. Tabharova // Psihologicheskij zhurnal. – 2007. – Т. 28. – № 2. – S.55–67.
7. Porhacheva L. V. Osnovnye napravlenija razvitija lichnosti v rannej vzroslosti [Tekst] / L. V. Porhacheva, K. Ja. Dzhus // Kemerovo : Vestnik Kemerovskogo gos. un-ta, 2008. – № 3 – S. 51–53.

8. Skripkina T.P. Psihologija doverija [Tekst] : ucheb, posobie / T.P. Skripkina – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2000. – 264 s.
9. Rotter J.B. Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility [Text] // American Psychologist, 1980. – Vol. 35 – R. 1–7.

D.V. Anpilova. The psychological meaning of trust for the self-actualization in early adulthood. The article is devoted to the review of the phenomenon of trust as an important resource, which influences on the process of male and female self-actualization in the early adulthood. The summarized review of studies of leading types of trust is analysed: trust to oneself as the unconditional belief, conviction in the own positive inner essence, own competence, significance and value; trust to the romantic partner as confidence in his decency and goodwill, as well as the necessary condition and the result of harmonious, subjectively satisfying romantic relationships; trust to other people, to the groups and to the social institutions as the belief that the existing trust expectations will be justified and that the social / institutional interaction does not bear the risk of being deceived and betrayed. The results of empirical research of connection between mentioned types of trust and the basic parameters determining the level of self-actualization are represented: orientation in time, reliance on oneself, positive values, flexibility of behavior, sensitivity, spontaneity, self-esteem, self-acceptance, view on the human nature, the ability of holistic perceive of the world and other people, acceptance of own aggression, sociability, cognitive needs, creativity and common level of self-actualization.

It has been found that trust to the romantic partner has positive correlation with orientation in time, reliance on self, positive values, behaviour flexibility, spontaneity, self-respect, self-acceptance, acceptance of aggression and a general index of self-realization; trust to oneself has positive correlation with such spheres of self-realization as reliance on oneself, self-acceptance, acceptance of aggression.

With the help of regression analysis it is proved that trust to the partner has the great positive significance for self-actualization during the early adulthood.

Trust to oneself has less influence on self-actualization and social / institutional trust has the opposite meaning for this process.

Key words: trust, types of trust, trust to oneself, interpersonal trust, social trust, self-actualization, gender differences, early adulthood.

Received February 08, 2016

Revised March 21, 2016

Accepted April 19, 2016

Дослідження саморефлексії тілесного потенціалу молодої жінки

Bondar K.V. The research of bodily potential self-reflection of young woman / K.V. Bondar // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 47–57.

К.В. Бондар. Дослідження саморефлексії тілесного потенціалу молодої жінки. У статті представлено результати дослідження саморефлексії тілесного потенціалу молодої жінки. Тілесність жінки в змістовному аспекті представлена як усвідомлене психічне утворення, об'єктами якого виступають різноманітні тілесні процеси, розпізнані свідомістю жінки. Стверджується, що взаємодія жінки і складної життєвої ситуації, пов'язаної з тілесним досвідом, включає у себе процеси переживання, розуміння, осмислення ситуації в контексті цілісного життєвого шляху, у результаті чого формується нове ставлення у єдності емоційного, когнітивного і поведінкового компонентів, що виражає внутрішню позицію особистості, або позицію по відношенню до життя. Зазначається, що інтеграція тілесного досвіду у суб'єктивну картину життєвого шляху жінки може носити дезадаптивний характер і призводити до трансформації тимчасових і смислових аспектів структури суб'єктивної картини життєвого шляху. Визначено чинники дезадаптивного реагування молодої жінки на тілесний досвід. Проаналізовано феномен тілесності як феномен самосвідомості та джерела самоактивності молодої жінки, її самопрезентації та умов життєпроекування. Зафіксовано відсутність в образі «Я» конструктів, які б указували на роль і місце в структурі самосвідомості «Я» її тілесної складової. Описано результати дослідження саморефлексії тілесного потенціалу за допомогою методики «Опитувальник саморефлексії тілесного потенціалу» А.Ю. Рождественського. Представлено результати дослідження саморефлексії, за якими найбільша кількість респонденток (46,7%) належать до особистісного типу саморефлексії тілесного потенціалу. Для цього типу характерна орієнтація «на себе». Тілесний потенціал безпосередньо інтегрується у «Я»-структуру, стає його іманентною характеристикою, яка ні за яких умов не може бути відділена від «Я».

Ключові слова: образ «Я», саморефлексія тілесного потенціалу, ставлення жінки до власної тілесності, тілесна орієнтація, тілесний досвід, тілесність, тіло, феномен тілесності.

К.В. Бондарь. Исследование саморефлексии телесного потенциала молодой женщины. В статье представлены результаты исследования саморефлексии телесного потенциала молодой женщины. Телесность женщины в содержательном аспекте представлена как осознанное психическое образование, объектами которого выступают различные телесные процессы, распознанные сознанием женщины. Утверждается, что взаимодействие женщины и сложной жизненной ситуации, связанной с телесным опытом, включает в себя процессы переживания, понимания, осмысления ситуации в контексте целостного жизненного пути, в результате чего формируется новое отношение в единстве эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов, выражает внутреннюю позицию личности, или позицию по отношению к жизни. Отмечается, что интеграция телесного опыта в субъективную картину жизненного пути женщины может носить дезадаптивный характер и приводить к трансформации временных и смысловых аспектов структуры субъективной картины жизненного пути. Определены факторы дезадаптивного реагирования молодой женщины на телесный опыт. Проанализирован феномен телесности как феномен самосознания и источник самоактивности молодой женщины, её самопрезентации и условия жизнепроектирования. Зафиксировано отсутствие в образе «Я» конструкторов, которые бы указывали на роль и место в структуре самосознания «Я» ее телесной составляющей. Описаны результаты исследования саморефлексии телесного потенциала с помощью методики «Опросник саморефлексии телесного потенциала» А.Ю. Рождественского. Представлены результаты исследования саморефлексии, из которых видно, что наибольшее количество респонденток (46,7%) относятся к личностному типу саморефлексии телесного потенциала. Для этого типа характерна ориентация «на себя». Телесный потенциал непосредственно интегрируется в «Я» -структуру, становится его имманентной характеристикой, которая ни при каких условиях не может быть отделена от «Я».

Ключевые слова: образ «Я», саморефлексия телесного потенциала, отношение женщины к своей телесности, телесная ориентация, телесный опыт, телесность, тело, феномен телесности.

Постановка проблеми. Ставлення молодої жінки до власного тіла сьогодні знає істотних трансформацій, однак, незважаючи на велику кількість спеціальної літератури та видань науково-просвітницького і популярного характеру, у яких багато йдеться про те, як піклуватися про своє тіло, як зменшити чи збільшити вагу, як правильно харчуватися, щоб залишатися здоровою, мало представлено проблематику особистісно-психологічного характеру у відносинах зі своїм «тілесним Я», тому сучасна жінка все сильніше відчуває розірваність між своєю особистістю і власним тілом, що віддаляє її від себе і погіршує за-

гальну картину фізичного, психічного, емоційного і соціального здоров'я.

«Тілесне Я» жінки є одним із найважливіших компонентів усього «Я-образу», так як тіло ми можемо спостерігати й оцінювати постійно. Сприйняття тіла складається з психічного, емоційного, фізичного та історичного аспектів. На думку дослідників у галузі тілесності, здорове тіло передбачає рухливість «тілесного Я» при незмінній тілесній схемі, внутрішній стрижень, реалістичність власного тілесного образу й об'ємність свого тіла, бачення його у трьох вимірах. У психології існують різні підходи до визначення місця і ролі «тілесного Я» у структурі особистості – від майже повного виключення його зі структури самосвідомості до розгляду «тілесного Я» як одного з провідних чинників організації психіки (хоча очевидна перевага у бік першого підходу). Ще більш розрізнені уявлення про розвиток «тілесного Я».

Тілесність жінки в змістовному аспекті являє собою усвідомлене психічне утворення, об'єктами якого виступають різноманітні тілесні процеси (процеси функціонування організму, розпізнані свідомістю жінки), що складають її тілесний досвід; в процесуальному аспекті тілесність, крім нозогнозії як пізнання тілесного досвіду й означення включає осмислення тілесного досвіду (як життєвої ситуації) в контексті цілісного життєвого шляху особистості, формування ставлення особистості до нього, інтеграцію тілесного досвіду (як життєвої події) у суб'єктивну картину життєвого шляху жінки.

Тілесний досвід являє собою досвід життя цілісної особистості жінки; згідно біопсихосоціального підходу особистість як носій психосоматичного єдності переживає й осмислює тілесний досвід як життєву ситуацію та інтегрує його у суб'єктивну картину життєвого шляху. Взаємодія жінки і складної життєвої ситуації, пов'язаної з тілесним досвідом, включає у себе процеси переживання, розуміння, осмислення ситуації в контексті цілісного життєвого шляху, у результаті чого формується нове ставлення в єдності емоційного, когнітивного і поведінкового компонентів, що виражає внутрішню позицію особистості, або позицію по відношенню до життя.

Процес інтеграції тілесного досвіду в суб'єктивну картину життєвого шляху є специфічним для різного тілесного досвіду. Інтеграція тілесного досвіду в суб'єктивну картину життєвого шляху жінки може носити дезадаптивний характер і призводити до трансформації тимчасових і смислових аспектів структури

суб'єктивної картини життєвого шляху (тимчасової орієнтації, часової перспективи, тимчасових установок, оцінки сьогодення, подієвої насиченості і свідомості життя). Чинниками дезадаптивного реагування на тілесний досвід є: криза ідентичності особистості, пов'язана з рольовим змішанням, зниження або надмірна виразність рефлексивних процесів, зниження життєстійкості і самодетермінованості.

Аналіз феномена тілесності як феномена самосвідомості та джерела самоактивності молодшої жінки, її самопрезентації та умови життєпроекування дозволяє зафіксувати відсутність в образі «Я» конструктивів, які б указували на роль і місце в структурі самосвідомості «Я» її тілесної складової. У тих нечисленних випадках, коли поняття тілесності вводиться в контекст пояснення природи і сутності «Я», тілесність виконує допоміжну роль в інтерпретації особливостей поведінки, як правило, у випадках знаходження жінки в незвичних ситуаціях або обмеження її можливостей у зв'язку з дефектами фізичної організації.

Аналіз останніх досліджень. Методологічною основою нашого дослідження стали: загальнопсихологічні концепції життєвого шляху особистості (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, М.Й. Боришевський, Ш. Бюлер, Є.І. Головаха, Г.С. Костюк, Н.А. Логінова, С.Л. Рубінштейн, Л.В. Сохань, Т.М. Титаренко), а також її професійного шляху (Д.І. Іващенко, Є.О. Клімов, А.М. Кухарчук, Н.В. Самоукіна, Б.О. Федоришин, П.А. Шавір); концепція діяльнісного опосередкування особистісного розвитку (О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, А.В. Петровський); положення про співвідношення і взаємозв'язок природних і соціальних чинників розвитку особистості та її власної активності (Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлін, В.М. Русалов, О.В. Шорохова), дослідження психологічних механізмів саморегуляції поведінки, виконані у контексті теорії психології тілесності (А.Н. Дорожевець, А. Лоуен, В.Н. Нікітін, В.В. Ніколаєва, В.А. Подорога, Є.Т. Соколова, П.Д. Тищенко, А.Ш. Тхостов) та ін.

Серед джерел, що ініціювали виокремлення психології тілесності як окремої галузі, нами проаналізовано погляди (О.Бурова, Л.М. Газнюк, Л.В. Жаров, М.М. Кісільов, П.Д. Тищенко, Е.С. Язвінська), психосоматика, патопсихологія та тілесно-орієнтована психотерапія (Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарнік, А.Н. Дорожевець, П.В. Каменченко, Є.С. Креславський, М.О. Мдівані, В.Н. Нікітін, О.Л. Романова, Г.Є. Рупчев, О.Т. Соколова), загальна та історична психологія (Я.І. Українцев, В.А. Шкуратов), соціальна пси-

хологія (М.С. Андріанов, В.А. Барабанщиков, О.О. Бодальов, І.С. Кон, В.Н. Панфьоров), дошкільна та спортивна психологія (В.В. Клименко, С. Мягкова, Я.Л. Пономарчук, Г.С. Туманян, Є.В. Суботський), а також поодинокі публікації з галузі вікової та педагогічної психології (В.Н. Куніцина, З.Н. Лук'янова, О.Я. Чебикін).

Мета статті: представити результати дослідження саморефлексії тілесного потенціалу молоді жінки.

Виклад основного матеріалу. З метою вивчення тілесності як елементу самосвідомості особистості та функціонального органу реалізації нею власних можливостей у просторі актуальних та майбутніх життєвих відносин проведено дослідження саморефлексії тілесного потенціалу за допомогою методики «Опитувальник саморефлексії тілесного потенціалу» А.Ю. Рождественського.

Вибірку склали 120 жінок віком від 20 до 35 років різного соціального статусу, сімейного стану, рівня освіти.

Методика представляє собою опитувальник, який складається з 23 питань (2 з яких контрольні (9А і 13А), таблиці переводу сирих балів у стени та ключа. На бланку питання опитувальника представлені протилежними висловлюваннями. Між ними розташовується шкала від 3 до 0, за якою необхідно оцінити те чи інше висловлювання. Респонденткам пропонується обрати одне з двох протилежних тверджень, яке, на їх думку, найбільше відповідає дійсності, і позначити однією з цифр – «1», «2», «3» – залежно від того, якою мірою вона впевнена у своєму виборі, або «0», якщо обидва твердження однаково вірні.

При підрахуванні сирих балів користуються шкалою переводу обраних респондентками цифр у бали, вказані у табл. 1.

Таблиця 1
Перевод обраних респондентом цифр у бали

| | | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---|---|
| Бланк | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Бали | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

У цій методиці автором виокремлено 6 факторів. У табл. 2 наведено фактори та відповідні їм питання опитувальника.

Таблиця 2
Фактори та відповідні їм питання

| | |
|---------|----------------------------------|
| Фактори | Відповідні питання опитувальника |
| I | 11, 12, 14, 15, 16, 17, 21 |
| II | 18, 19, 20, 21 |

| | |
|-----|------------|
| III | 3, 4, 8, 9 |
| IV | 5, 6, 14 |
| V | 1, 2, 7 |
| VI | 10, 13 |

Але, як указує сам автор, вихідна структура факторної матриці мала обмеження, й у зв'язку з недостатніми показниками внутрішньої узгодженості IV, V, VI факторів, цілком виправданним є використання неповної версії опитувальника (21 запитання), зокрема за винятком питань, що потребують додаткового, деталізованішого і поглибленого аналізу, а використання його скороченого варіанта – тих показників, які розташувалися у просторі перших трьох факторів. Перетворення первинних («сирих») даних у стандартну шкалу (стени) здійснюється лише за кількісними показниками змінних, виокремлених із дослідницькою метою трьох перших факторів.

У табл. 3 наведено первинні дані та їх еквіваленти у стенах.

Таблиця 3

Первинні дані (а) та їх стандартизовані еквіваленти (б) за шкалами (факторами) опитувальника СТП вибірки

| Жінки | | | | | | | |
|---------|---|-------|---|-------|---|--------------------|---|
| Фактори | | | | | | | |
| I | | II | | III | | Загальний показник | |
| а | б | а | б | а | б | А | б |
| 7-9 | 1 | 4-5 | 1 | 4-10 | 1 | 15-31 | 1 |
| 10-11 | 2 | 6-7 | 2 | 11-12 | 2 | 32-36 | 2 |
| 12-16 | 3 | 8-12 | 3 | 13-14 | 3 | 37-44 | 3 |
| 17-20 | 4 | 13-16 | 4 | 15-16 | 4 | 45-54 | 4 |
| 21-27 | 5 | 17-19 | 5 | 17-18 | 5 | 55-63 | 5 |
| 28-32 | 6 | 20-22 | 6 | 19-21 | 6 | 64-71 | 6 |
| 33-36 | 7 | 23-24 | 7 | 22-25 | 7 | 72-80 | 7 |
| 37-39 | 8 | 25-26 | 8 | 26-27 | 8 | 81-86 | 8 |
| 40-49 | 9 | 27-28 | 9 | 28 | 9 | 87-105 | 9 |

У загальному вигляді, за смислом змінних, що увійшли до I фактора, останній можна позначити як такий, що відбиває конформний (орієнтація на іншого) рівень ставлення особистості до власних тілесних можливостей як чинника, з яким пов'язується головним чином місце у соціумі і можливість соціального зрос-

тання. Відповідно до цього, лівий полюс шкали вказує на особистість, яка не обтяжує себе роздумами щодо ролі тілесних можливостей у теперішньому і майбутньому соціальному статусі, і, навпаки, правий полюс свідчить про пряму протилежність зазначеному.

Фактор II відбиває особистісний рівень ставлення до власних тілесних можливостей (орієнтація на себе) і може бути проінтерпретований як конструктивно-ціннісний, або такий, що поєднує можливість досягнення перспективних життєвих цілей у безпосередньому зв'язку з можливостями «Я» цілісної психотілесної істоти. Низькі бали за цією шкалою свідчать про недостатній рівень інтегрованості і цілісності в «образу Я» тілесної компоненти, відтак, і про роздвоєність «Я» як психофізіологічної цілісності.

Усвідомлення тіла як натурального об'єкта, що може заважати чи просто перешкоджати потоку життєдіяльності (орієнтація на тут і тепер – результат), тобто тіла як заданої умови існування, складає зміст III фактора. Відповідні полюси цього фактора можуть бути протлумачені через нейтральність, що може бути збережена (лівий полюс) чи порушена (правий полюс), разом з тим й обмежена виключно рамками фізичної залежності.

У зв'язку з недостатніми показниками внутрішньої узгодженості решти факторів, інтерпретацію IV, V, VI факторів автор вважає тут завчасною.

Інтерпретація отриманих даних відбувається відповідно з **ключем:**

1-3 стени – вітальний тип саморефлексії тілесного потенціалу;

3-6 стенів – конформний тип саморефлексії тілесного потенціалу;

6-9 стенів – особистісний тип саморефлексії тілесного потенціалу.

Результати проведеного дослідження саморефлексії тілесного потенціалу за методикою СТП представлено у табл. 4.

Таблиця 4

**Типи саморефлексії тілесного потенціалу молоді жінки
(N = 120)**

| Тип саморефлексії | Кількість | |
|-------------------|-----------|------|
| | осіб | % |
| вітальний | 21 | 17,5 |

| | | |
|--------------|-----|------|
| особистісний | 56 | 46,7 |
| конформний | 43 | 35,8 |
| Σ | 120 | 100 |

Наочно відсоткове співвідношення типів саморефлексії представлено на рис. 1.

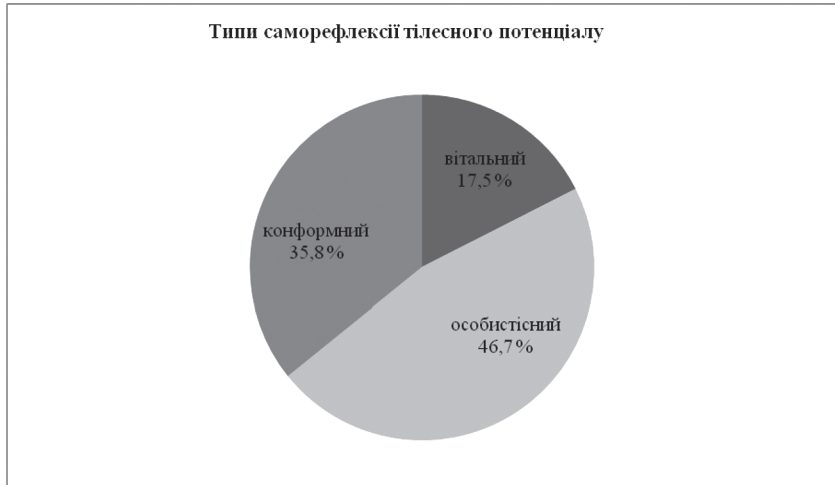


Рис. 1. Співвідношення типів саморефлексії тілесного потенціалу

З представлених даних видно, що найбільша кількість респонденток (46,7%) належить до **особистісного типу** саморефлексії тілесного потенціалу. Для цього типу характерна орієнтація «на себе». Тілесний потенціал безпосередньо інтегрується у «Я»-структуру, стає його іманентною характеристикою, яка ні за яких умов не може бути відділена від «Я». Конструктивно-ціннісний рівень ставлення до власних тілесних можливостей поєднує можливість досягнення перспективних життєвих цілей у безпосередньому зв'язку з можливостями «Я» як цілісної психотілесної істоти.

35,8% респонденток відносяться до **конформного типу** саморефлексії тілесного потенціалу. Для цього типу характерна орієнтація «на іншого», рівень ставлення до власних тілесних можливостей як чинника, з яким пов'язується головним чином місце у соціумі і можливість соціального зростання. Представниці цього типу сприймають своє тіло як інструмент, ціннісний статус якого обмежується існуючими у соціумі (культури) уяв-

леннями, з одного боку, та природними можливостями людини – з іншого. Запозичений у соціумі критерій стає ведучим каналом категоризації тілесності, яка не розповсюджується на уявлення досліджуваних про власне «Я».

Найменша кількість респонденток (17,5%) відноситься до **вітального типу** саморефлексії тілесного потенціалу. Для цього типу характерна орієнтація на «тут і тепер», усвідомлення тіла як натурального біологічного об'єкта, фактора, що може заважати чи просто перешкоджати потоку життєдіяльності, тобто тіла як заданої умови існування.

Висновки. За результатами дослідження серед респонденток переважає особистісний тип саморефлексії тілесного потенціалу (46,7%), але сумарно конформний та вітальний типи складають більший відсоток опитуваних (53,3%), тобто можна стверджувати, що за результатами дослідження для жінок віком від 20 до 35 років характерний недостатній рівень сформованості саморефлексії тілесного потенціалу. Недооцінка феномена тілесності, а саме усвідомлення можливості самовиявлення як тілесної істоти, часто призводить до закріплення викривлених уявлень про роль тілесності в успішності досягнення особистістю життєвих цілей, а отже, і можливості її саморозвитку та самовдосконалення. Відсутність чи недостатність досвіду саморефлексії власного тілесного потенціалу призводить до створення життєвих проєктів, які не мають належної чіткості, стабільності та структурованості. Отримані дані підтверджують актуальність подальших досліджень феномена тілесності, що дозволить створити продуктивні психологічні засоби актуалізації механізму саморегуляції поведінки та діяльності людини.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л.И. Общественно-исторический характер телесного бытия человека / Л.И. Анцыферова // Биология человека и социальный прогресс. – Пермь, 1982. – С. 89–96.
2. Беседа с профессором А.Ф. Лосевым // Вопросы философии. – 1984. – №1. – С. 144–149.
3. Бурова О. Метафізика зору: про діалог речового й тілесного / О. Бурова // Філософська думка. – 1998. – №3. – С. 16–33.
4. Интенциональность и текстуальность. Философская мысль Франции XX века. – Томск : Водолей, 1998. – 30 с.
5. Лосев А.Ф. История античной эстетики (ранняя классика) / А.Ф. Лосев. – М. : Высшая школа, 1963. – 583 с.

6. Лосский Н.О. Учение о перевоплощении. Интуитивизм / Н.О. Лосский. – М. : Прогресс, 1992. – 208 с.
7. Рождественський А.Ю. Феноменологія тілесності у просторі життєвих перспектив особистості : Монографія / А.Ю. Рождественський. – К. : Міленіум, 2005. – 294 с.
8. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия / В.С. Соловьев // Собр. соч. В.С. Соловьева. – СПб. : Издание Товарищества «Общественная польза», 1993. – Т.7. – 677 с.
9. Тищенко П.Д. «Дано мне тело...» / П.Д. Тищенко // Человек. – 1990. – №3. – С. 41–49.
10. Шкуратов В.А. Историческая психология / В.А. Шкуратов. – Ростов-на-Дону: «Город N», 1994. – 288 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ancyferova L.I. Obshchestvenno-istoricheskij harakter telesnogo bytiya cheloveka / L.I. Ancyferova // Biologiya cheloveka i social'nyj progress. – Perm', 1982. – S. 89–96.
2. Beseda s professorom A.F. Losevym // Voprosy filosofii. – 1984. – №1. – S. 144–149.
3. Burova O. Metafizika zoru: pro dialog rechovogo j tilesnogo / O. Burova // Filosofs'ka dumka. – 1998. – №3. – S. 16–33.
4. Intencional'nost' i tekstual'nost'. Filosofskaya mysl' Francii HKH veka. – Tomsk : Vodolej, 1998. – 30 s.
5. Losev A.F. Istoriya antichnoj ehstetiki (rannaya klassika) / A.F. Losev. – M. : Vysshaya shkola, 1963. – 583 s.
6. Losskij N.O. Uchenie o perevoploshchenii. Intuitivizm / N.O. Losskij. – M. : Progress, 1992. – 208 s.
7. Rozhdestvens'kij A.YU. Fenomenologiya tilesnosti u prostori zhittevih perspektiv osobistosti: Monografiya // A.YU. Rozhdestvens'kij. – K. : Milenium, 2005. – 294 s.
8. Solov'ev V.S. Opravdanie dobra. Nравstvennaya filosofiya / V.S. Solov'ev // Sobr. soch. V.S. Solov'eva. – SPb. : Izdanie Tovarishchestva «Obshchestvennaya pol'za», 1993. – Т.7. – 677 s.
9. Tishchenko P.D. «Dano mne telo...» / P.D. Tishchenko // chelovek. – 1990. – №3. – S. 41–49.
10. Shkuratov V.A. Istoricheskaya psihologiya / V.A. Shkuratov. – Rostov-na-Donu : «Gorod N», 1994. – 288 s.

K.V. Bondar. The research of bodily potential self-reflection of young woman. The article presents the results of a study of self-reflection of young woman's bodily potential. Women corporeality in meaningful aspect

is presented as a conscious mental education, and various bodily processes recognized by unconscious woman are its objects. It is emphasized that the interaction of women and difficult life situation is related to personal experiences, it includes the processes of experience, understanding, understanding of the situation in the context of a holistic way of life, resulting in a new attitude in the unity of emotional, cognitive and behavioral components, expresses the internal position of the person or stance towards life. It is noted that the integration of body experience in the subjective picture of the way of life of women can wear maladaptive character and leads to the transformation of temporal and semantic aspects of the structure of subjective picture of life. It analyzes the phenomenon of corporeality as a phenomenon of self-consciousness and a source of a young woman's self-activity, her self-presentation and conditions of life projection. The absence of constructs in the form of "Me", which would point to the role and place in the structure of "Me" self-consciousness its physical component is noted. The results of the study of bodily potential self-reflection through the technique "bodily potential self-reflection questionnaire" by A.Y. Rozhdestvenskyi are described. The results of the study of self-reflection are presented. According to the results the greatest number of respondents (46.7%) belongs to the type of personal self-reflection of bodily capacities. The orientation "to oneself" is characteristic for this type. Body potential is directly integrated into the "Me"-structure, becomes its inherent characteristic that under no circumstances can be separated from the "Me".

Key words: image of "Me", the self-reflection of bodily capacity, the ratio of women to their physicality, bodily orientation, bodily experience, physicality, the body, the phenomenon of corporeality.

Received February 06, 2016

Revised March 22, 2016

Accepted April 16, 2016

Життєва криза як імпульс до самоцінної траєкторії особистісного зростання людини

Bulakh I.S. Life crisis as an impetus to the self-worth trajectory of human's personal growth / I.S. Bulakh // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 58–68.

І.С. Булах. Життєва криза як імпульс до самоцінної траєкторії особистісного зростання людини. У статті проаналізовано особистісні змінування людини, які актуалізуються фоном пережитої нею життєвої кризи. Охарактеризовано переживання людиною ситуації життєвої кризи. Розкрито сутність особистісного розвитку людини в контексті життєвої кризи. Акцентовано увагу на вирішенні особистістю життєвої кризи.

Відзначено, що перший важливий момент у відродженні особистості пов'язаний з актуалізацією її особистісної автономії (самості). Стверджується, що саморозвиток збільшує рівень самоповаги людини та розширює її внутрішню свободу. Підкреслено зв'язок другого моменту з тим, що оновлений після пережитої кризи досвід людини стає поштовхом для розвитку творчості, нових відкриттів, поглядів. Третій момент визначає, що пережита криза сприяє глибокому сприйняттю людиною реалій життєвого простору. Вона розпочинає сприймати життєвий світ і себе в ньому більш чітко, правдиво, реально. Наголошено, що цей рівень осягнення себе і життєвого світу засвідчує досягнення людиною особистісної зрілості.

Встановлено підвищення чутливості людини до зовнішніх впливів після пережитих нею життєвих криз. Висвітлено основні акценти роботи кризового консультанта. Охарактеризовано психічну переадаптацію клієнта як важливий механізм виходу з кризи. Доведено, якщо особистість виявляє продуктивне ставлення до кризових ситуацій у житті й прагне конструктивно їх вирішувати, то вона оновлює і збагачує власний особистісний простір.

Ключові слова: особистісне зростання, життєва криза, особистісна автономія, суб'єктність особистості, продуктивна стратегія життя, саморозвиток.

І.С. Булах. Жизненный кризис как импульс к самоценностной траектории личностного роста человека. В статье проанализированы

личностные изменения человека, которые актуализируются фоном пережитого им жизненного кризиса. Охарактеризованы переживания человеком ситуации жизненного кризиса. Раскрыта сущность личностного развития человека в контексте жизненного кризиса. Акцентировано внимание на решении личностью жизненного кризиса.

Отмечено, что первый важный момент в возрождении личности связан с актуализацией ее личностной автономии (самости). Утверждается, что саморазвитие увеличивает уровень самоуважения человека и расширяет его внутреннюю свободу. Подчеркнуто связь второго момента с тем, что обновленный после пережитого кризиса опыт человека становится толчком для развития творчества, новых открытий, взглядов. Третий момент определяет, что пережитый кризис приводит человека к глубокому восприятию реалий жизненного пространства. Он начинает воспринимать жизненный мир и себя в нём более чётко, правдиво, реально. Отмечено, что этот уровень постижения себя и жизненного мира свидетельствует о достижении человеком личностной зрелости.

Установлено повышение чувствительности человека к внешним воздействиям после пережитых им жизненных кризисов. Освещены основные акценты работы кризисного консультанта. Охарактеризовано психическую переадаптацию клиента как важный механизм выхода из кризиса. Доказано, если личность использует продуктивное отношение к кризисным ситуациям в жизни и стремится конструктивно их решать, то она обновляет и обогащает своё личностное пространство.

Ключевые слова: личностный рост, жизненный кризис, личностная автономия, субъектность личности, продуктивная стратегия жизни, саморазвитие.

Постановка проблеми. В умовах сучасного розвитку соціальної історії в нашій країні збільшується потік суспільно-політичних та економічних негараздів. Останні позначаються на психологічному й морально-духовному становленні людини. Сьогодні у громадян нашої країни збільшилися запити до психологів, які більшою мірою пов'язані з переживанням стресів, фрустрацій, дезадаптивних станів, психологічних травм. Люди, які втрачають надію, не можуть побудувати подальшу перспективу власного життя, не спроможні самостійно обрати нові смисложиттєві цінності, переживають складні життєві ситуації. Якщо такі ситуації мають досить тривалий термін існування, то в людини виникає життєва криза.

Життя кожної людини перенасичене потоком усвідомлених і неусвідомлених соціальних ситуацій та подій. Деякі ситуації і події людина чітко рефлексує, визначає їх значущість для себе й власного життя, деякі – залишаються для неї нейтральними або, навіть, неусвідомленими. Якраз той психологічний простір, який найбільш глибоко усвідомлюється людиною, стає ареною

розподілу емоційних переживань на позитивні й негативні. Саме останні, якщо вони посилюються і заповнюють значний обсяг психологічного простору особистості, викликають психогенії, дезадаптацію й призводять до життєвої кризи.

Мета нашої статті – дослідження життєвої кризи як імпульсу до самоціннісної траєкторії особистісного зростання людини.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Досить часто людина у повсякденному житті, коли вона зайнята різними сімейними, професійними, міжособистісними проблемами, може дозволити собі серйозно відволікатися на осмислювання власного життєвого світу, зокрема негативних емоцій, що починають домінувати в її особистісному просторі. Більшість людей прагнуть сховатися від вияву істинних емоцій, виправдовуючи себе зайнятістю, важким матеріальним становищем у сім'ї, негараздами у стосунках з друзями чи членами родини, обов'язками перед власними дітьми чи батьками похилого віку, певними хворобами чи необхідністю продовжувати працювати за тією професією, яка зовсім внутрішньо неприйнятна тощо. Психологічна культура й освіченість більшості людей сьогодні ще така, що не дозволяє багатьом з них звертатися у випадку появи психогенних життєвих переживань до спеціаліста – кризового консультанта [2; 4; 12].

Виходить, що людина щодня просто функціонує, автоматично існує, виконуючи покладені нею ж самою на себе обов'язки, та у співіснуванні з негативними емоціями продовжує засвоювати нові ролі, опановувати нові знання й звички. Але таке низько енергетизоване, автоматичне існування не може тривати довго. Такий життєвий шлях раптом переривається і наступає життєва криза.

Повсякденне життя у ситуації життєвої кризи починає стрімко набувати нових обрисів. У моменти тяжких переживань людина починає осмислювати причини своєї життєвої катастрофи. Стається так, що те, чим людина до цього часу жила, щиро переймалася, істинно у щось вірила, знецінюється, стає зайвим і непотрібним у власному життєвому просторі. Водночас те, про що людина раніше й не думала, постає як важливе й цінніше у житті, саме воно актуалізує істинні, глибокі переживання. Людина починає осягати нові ціннісні орієнтири, осмислювати їх, співіснувати з ними повсякчас. Можна стверджувати, що будь-який тип життєвої кризи людини стає для неї серйозним випробуванням з метою коригування власних поглядів і позицій, ідей і

цінностей, ставлень і особистісних виборів – загалом засобом коригування власного життєвого простору. У ці кризові моменти осягнення особистістю самої себе актуалізується екзистенційна рефлексія, що надає їй можливості виокремити нові орієнтири, цінності й життєві смисли, наповнити новими інтенціями власний особистісний та життєвий простір. Крім того, такі екзистенційні переживання в процесі вирішення людиною життєвої кризи призводять її до продуктивних перетворень і досягнення нових особистісних якостей. До того ж, якщо у повсякденному житті людини проблема її сенсу життя ретушується непотрібною соціальною зайнятістю, то в процесі переживання життєвої кризи всі складові особистісного простору постають перед свідомістю особистості розгорнуто, аргументовано, осмислено, націлюючи її на коригування, а частіше й пошук нового смислу життя. Отже, переживання людиною життєвої кризи повертає її до сутнісних витоків власної особистості, до істинного, суб'єктного «Я» [6; 7; 9].

Особистісний розвиток, як стверджують персонологи, інтегрує в собі конструктивні й неконструктивні фази, перехідні кризи різної складності та глибини, що спричинює процес становлення як позитивних, так і негативних особистісних новоутворень. Загалом особистісний розвиток людини поєднує в собі багато змінювань: прогресивних і регресивних, варіативних та інваріативних, зворотних і незворотних, цілеспрямованих і спонтанних. Тому у життєвому просторі людини особистісний розвиток ніби прокладає собі шлях, вимальовує ціннісну траєкторію в потоці життєвих коливань, відхилень, змінювань, непередбачуваних стрибків чи уповільнювань. З набуттям людиною досвіду процес особистісного зростання може ставати більш урегульованим та автономним. Особистісні змінювання людини, що актуалізуються фоном пережитих нею життєвих криз і набутим досвідом, інтегруються у внутрішньо обумовлену лінію життя, накреслюючи при цьому зовнішню самоціннісну траєкторію життєвого шляху [1].

Треба підкреслити, що потенціал особистісного розвитку закладений у витках кожної людини, так само як закладені ресурсні можливості для виникнення й переживання людиною життєвих криз. Останні необхідні для продуктивного розвитку людини, оскільки саме вони спричинюють у неї екзистенційні переживання, що пов'язані з актуалізацією смисложиттєвих цінностей. Адже протягом літичних періодів життя, які є більш-менш стабільними, у життєвому просторі людини також відбу-

ваються зміни, але вони не такі радикальні й значущі, як під час життєвих криз. Лише в процесі переживання людиною кризи відбувається ціннісно-сміслове переструктурування життєвого світу людини. Як доводить Н. В. Чепелева, в період життєвої кризи у людини суттєво коригується напрямком особистісного розвитку, що відтворюється у вербалізованому оповіданні собі про власне життя, у так званому автонаративі [13].

Саме криза «примушує» кожну особистість осмислити все, що відбувається в її житті, знайти в собі сили для прийняття важливих рішень, для узгодження міжособистісних взаємин, для здійснення морального вибору. Конструктивне вирішення кризи підвищує суб'єктність людини, ієрархізує її цінності й цілі, накреслює нові смисли життя, оновлює життєвий простір існування.

Отже, життєва криза як імпульс до розвитку й саморозвитку людини, що дає їй можливість усвідомити власну траєкторію життя, побачити немов би «новими очима» набутий життєвий досвід з минулого, зануритися у ціннісне творення теперішнього й вільно та відповідально крокувати до майбутнього.

Вирішення особистістю життєвої кризи завжди є кроком до просування вперед і вгору, до особистісного зростання, самовдосконалення й саморозвитку. Як відомо, кожна нова сходинка особистості до самої себе відкриває нові орієнтири, підсилює дозу власного авторства у побудові життєвого шляху. Отже, пережиті особистісні кризи необхідні їй для того, щоб збільшити потенціал авторства, автономії, самостійності. В особистісній автономії, в суб'єктності людини закладений потенціал її саморозвитку. Кожна особистість самостійно прагне побудувати власну програму саморозгортання себе в життєвому світі. Якщо ж людина пережила життєву кризу, то як вона впливає на її подальший саморозвиток?

Перший важливий момент у відродженні особистості пов'язаний з актуалізацією особистісної автономії, зокрема самості. Людина все більшою і більшою мірою стає незалежною від соціальних і психологічних умов, які перешкоджали їй продуктивній життєтворчості. Саморозвиток на фоні пережитої кризи підвищує рівень свободи людини, робить її значно вільнішою від оцінок інших, рефлексивних очікувань оточуючих, власних значущих сподівань, вимог близького оточення. Особистість стає здатною до вільного прийняття моральних рішень, хоча завжди діє стереоскопічно, утримуючи як фон та проявляючи поважне ставлення до думок, порад, застережень інших значущих людей.

Особистість стає все більш і більш цілісною, діє самостійно, відчуває передусім саму себе, свій «внутрішній голос» – голос совісті. Саморозвиток веде людину до вірності собі, до конгруентності. В особистості з'являються нові здатності, зокрема здатність захищати границі власного особистісного простору, можливість утримувати належну психологічну й соціальну дистанцію з оточуючими, аргументовано відмовляти їм, якщо це потрібно. Загалом саморозвиток збільшує рівень самоповаги людини та розширює її внутрішню свободу [3; 5; 12].

Другий важливий момент пов'язаний з тим, що оновлений після пережитої кризи досвід людини стає поштовхом для розвитку творчості, нових відкриттів, нових поглядів, інсайтів, прозрень. Людина немов би стає творчим майстром для самої себе. Вона здійснює пошук застосування своїх намірів, цілей, творчих злетів. Не лише художник, поет, виконавець пісень, актор володіє творчим потенціалом, але й особистість, яка досягла самості, відчула саму себе, здатна у повсякденному житті діяти натхненно й творчо, даруючи іншим людям добро. При цьому творча людина віддаляється від соціальних стереотипів, масок, не користується «готовими рецептами» у діяльності й спілкуванні, а проявляє власну індивідуальність, унікальність, нестандартність. Саморозвиток особистості дає наснагу до імпровізування, розгортання продуктивної уяви, посилення мрійливості й фантазування. У співзалежності з креативним потенціалом актуалізується інтуїція, які підсилюють саморозвиток особистості [1; 2; 8].

Третій момент визначає те, що пережита криза, сприяє глибокому сприйняттю людиною реалій життєвого простору. На думку К. Роджерса, людина стає здатною сприймати реальність такою, якою вона є. Причому в цій реальності вона й себе сприймає такою, якою вона є насправді. Особистість після пережитих кризових ситуацій починає сприймати життєвий світ і себе в ньому не ілюзорно, а більш чітко, правдиво, реально. Тобто особистість начебто знімає «рожеві окуляри», через які вона раніше сприймала світ і саму себе, чи, навпаки, позбавляється «чорних окуляр», які заважали її повноцінному життєіснуванню. Все стає на свої місця – світ реальний і особистість в ньому реальна. Вона бачить і приймає власні недоліки й обмеження, бачить те ж саме в інших, не поспішає при цьому когось виховувати, контролювати, змінювати, націлювати на щось. Особистість стає мудрішою, відкритішою й вільною від тягарів, які накладалися «рожевими чи чорними окулярами». Все навколо стає істинним,

з позитивами й негативами всього сутнісного. Такий рівень осягнення себе й життєвого світу свідчить про досягнення людиною особистісної зрілості [3; 11].

Під час переживання життєвої кризи людина стає досить чутливою до зовнішніх впливів. Зовсім незначущі подразники можуть викликати цілу серію емоційних проявів, причому переважно негативного характеру. Однак, саме досвід опанування себе, власних негативних емоцій стає для людини вирішальним моментом, який призводить до усвідомлення особистого авторства у тих подіях, ситуаціях, колізіях, що розгортаються в життєвому просторі особистості [10].

Кризовий консультант, працюючи з клієнтом, завжди пам'ятає про те, що лише в кризовий період у клієнта відбувається якісна перебудова його життєвого світу, змінюється напрямки саморозвитку. Клієнт починає по-новому сприймати себе, свої можливості, власну життєву стратегію, а також поступово по-новому проектує себе у зовнішній світ, у нові взаємостосунки з людьми.

Важливим механізмом виходу з кризи є психічна переадаптація клієнта. У відомому творі «Сповідь» Л. М. Толстой переконливо показав, як при виході з кризи людина переоцінює особистісні цінності, переосмислює сенс життя, а також намічає новий спосіб життєтворчості й по-новому бачить своє місце у життєвому просторі. Наведемо фрагмент, який відображає кульмінаційний період душевної кризи. «... Я відчув, що те, на чому я стояв, зламалося, що мені стояти немає на чому, що того, чим я жив, вже немає, що мені нічим жити... Зі мною відбулося те, що я здоровий, щасливий чоловік відчув, що я не можу більше жити, – якась нездолана сила тягла мене геть від життя... Це була сила, подібна попередньому прагненню до життя, тільки в зворотному напрямку. Я всіма силами прагнув геть від життя... Думка про це була така спокуслива, що я мав вжити проти себе хитрощі, щоб досить швидко її не здійснити. Я не хотів поспішати тільки тому, що мав вжити всі зусилля, щоб розплутатися! Якщо не розплутуюся, то завжди встигну...».

З глибокою проникливістю у свій душевний стан і з неймовірною точністю наукового аналізу показав письменник розгортання душевної кризи, зміст думок і переживань. Саме в кульмінаційний момент настає та хвилина, коли людина здійснює особистісний вибір: або вона «летить у прірву», або, прикладаючи максимум вольових зусиль, долаючи страждання, повертається до життя, причому в новому смисложиттєвому вимірі.

Важливим та дійовим стає механізм переадаптації, завдяки якому людина (клієнт) повністю розриває зв'язки з негативним емоційним фоном минулого й реального і накреслює нові життєствердні перспективи на майбутнє.

Саме осмислені в ході пережитої кризи переживання актуалізують у клієнта нові, ще не використані ним внутрішні резерви. Внутрішній потенціал клієнта, його самість підвищують життєву мотивацію. Остання наповнюється такими прагненнями, хотіннями й бажаннями, які підтримують й активують процес життєтворчості людини. Як підтверджує досвід психологів-практиків, клієнт, який здолав життєву кризову ситуацію, набуває спроможності опановувати нові способи самореалізації й самоздійснення себе в подальшому житті [14].

Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, важливо підкреслити, що в оновленому життєвому просторі клієнта знову викристалізуються полюси добра і зла, позитивного й негативного, такого, що заборонено реалізовувати у людському житті. Людина (клієнт) постійно перебуває між цими полюсами, які створюють силові потоки, енергетичний потенціал, що конденсують її особистісне зростання. У психологічному просторі людини також з'являються психологічні захисти, агресивні реакції, фрустрації, розчарування тощо. Втім ресурсні можливості людини (клієнта) збільшуються, загартовуються, набувають нового колориту, а випробовування, які трапляються в особистісному полі людини, продуктивно вирішуються. Адже наслідки пережитої життєвої кризи позитивно позначаються на розвитку особистісної автономії людини, її суб'єктності, почутті відповідальності й незалежності від інших. Людина повною мірою стає творцем власного способу життя.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості / І. Д. Бех // Вибрані наукові праці : у 2 т. / Іван Дмитрович Бех. – Чернівці : Букрек, 2015. – Т. 1. – 640 с. – (Серія «Школа майбутнього»).
2. Варбан Е. О. Життєва криза : поняття, концепції та прояви / Е. О. Варбан // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 8. – С. 120–133.

3. Булах І. С. Психологія життєвих криз особистості. Курс лекцій : навчальний посібник / І. С. Булах; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 110 с.
4. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис : типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 90–101.
5. Горностай П. П. Теория и практика психологического консультирования. Проблемный подход / П. П. Горностай, С. В. Васьяковская. – К. : Наукова думка, 1995. – 128 с.
6. Духовный кризис : Когда преобразование личности становится кризисом // Под ред. Ст. Грофа. – М., 2000. – 322 с.
7. Життєві кризи особистості : в 2 ч. / [М. В. Доній, Г. М. Нессен, Л. В. Сохань та інші]. – К. : ІЗМН, 1998. – Ч. 1 : Психологія життєвих криз особистості. – 354 с.
8. Максименко С. Д. Переживання як психологічний механізм саморозвитку особистості / С. Д. Максименко // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Вид-во «П/П «ЕКМО», 2005. – С. 343–361.
9. Максименко С. Д. Генезис существования личности / Сергей Дмитриевич Максименко. – К : ООО «КМИТ», 2006. – 240 с.
10. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности» : обоснование и прикладное значение / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 27–36.
11. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 14–22.
12. Титаренко Т. М. Испытание кризисом : Одиссея преодоления : 2-е изд., испр. / Татьяна Михайловна Титаренко. – М. : Когито-Центр, 2010. – 304 с.
13. Чепелева Н. В. Проблемы психологической герменевтики : монография / Н. В. Чепелева. – К. : Изд-во НПУ им. М. П. Драгоманова, 2009. – 382 с.
14. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Гейл Шихи ; пер. с. англ. – СПб. : Ювента, 1999. – 436 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beh I. D. Vybrani naukovi praci. Vyhovannja osobystosti / I.D. Beh // Vybrani naukovi praci : u 2 t. / Ivan Dmytrovych Beh. – Chernivci : Bukrek, 2015. – Т. 1. – 640 s. – (Serija «Shkola majbutn'ogo»).

2. Varban E. O. Zhyttjeva kryza : ponjattja, koncepcii' ta projavny / E. O. Varban // Problemy suchasnoi' psihologii' : zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukrai'ny / Za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2010. – Vyp. 8. – S. 120–133.
3. Bulah I. S. Psihologija zhyttjevyh kryz osobystosti. Kurs lekcij : navchal'nyj posibnyk / I. S. Bulah; Nacional'nyj pedagogichnyj universytet imeni M. P. Dragomanova. – Vinnycja : TOV «Nilan-LTD», 2015. – 110 s.
4. Vasiljuk F. E. Zhiznennyj mir i krizis : tipologicheskij analiz kriticheskikh situacij / F. E. Vasiljuk // Psihologicheskij zhurnal. – 1995. – T. 16. – № 3. – S. 90–101.
5. Gornostaj P. P. Teorija i praktika psihologicheskogo konsul'tirovanija. Problemnij podhod / P. P. Gornostaj, S. V. Vas'kovskaja. – K. : Naukova dumka, 1995. – 128 s.
6. Duhovnyj krizis : Kogda preobrazovanie lichnosti stanovitsja krizisom // Pod red. St. Grofa. – M., 2000. – 322 s.
7. Zhyttjevi kryzy osobystosti : v 2 ch. / [M. V. Donij, G. M. Nesen, L. B. Sohan' ta inshi]. – K. : IZMN, 1998. – Ch. 1 : Psihologija zhyttjevyh kryz osobystosti. – 354 s.
8. Maksymenko S. D. Perezhyvannja jak psihologichnyj mehanizm samorozvytku osobystosti / S. D. Maksymenko // Pedagogichnyj proces : teorija i praktyka : zb. nauk. prac'. – K. : Vyd-vo «P/P «EKMO», 2005. – S. 343–361.
9. Maksymenko S. D. Genezis sushhestvovannja lichnosti / Sergej Dmitrievich Maksymenko. – K : OOO «KMIT», 2006. – 240 s.
10. Nartova-Bochaver S. K. Ponjatje «psihologicheskoe prost-ranstvo lichnosti» : obosnovanie i prikladnoe znachenie / S. K. Nartova-Bochaver // Psihologicheskij zhurnal. – 2003. – T. 24. – № 6. – S. 27–36.
11. Slobodchikov V. I. Psihologicheskie problemy stanovlenija vnutrennego mira cheloveka / V. I. Slobodchikov // Voprosy psihologii. – 1986. – № 2. – S. 14–22.
12. Titarenko T. M. Ispytanie krizisom : Odisseja preodolenija : 2-e izd., ispr. / Tat'jana Mihajlovna Titarenko. – M. : Kogito-Centr, 2010. – 304 s.
13. Chepeleva N. V. Problemy psihologicheskoi germenevtiki : monografija / N. V. Chepeleva. – K. : Izd-vo NPU im. M. P. Dragomanova, 2009. – 382 s.

14. Shihi G. *Vozrastnye krizisy. Stupeni lichnostnogo rosta / Gejl Shihi ; per. s. angl. – SPb. : Juventa, 1999. – 436 s.*

I.S. Bulakh. Life crisis as an impetus to the self-worth trajectory of human's personal growth. The human's personal changes which are actualized by the background of his/her experienced life crisis are analyzed in the article.

It is characterized the human's experiencing life crisis situation. The essence of personal development is disclosed in the context of life crisis. The attention is focused on solving individual life crisis. It is noted that the first important moment in the revival of the individual is associated with the actualization of his/her personal autonomy. The self-development is stated to increase the level of human self-respect and expand his/her internal freedom. The relation of the second point with the renewed one after the experienced crisis is emphasized that human experience becomes the impetus for creativity development, new discoveries and views.

The third point determines that the experienced crisis leads the human to a deep perception of the realities of living space. He/she begins to perceive the living world and him/herself in it more clearly, truthfully, really. It is emphasized that the level of self-comprehension and cognition of the world demonstrates the achievement of personal maturity.

The increasing of human sensitivity to external influences is established after experienced life crises. The basic focus of work of a crisis counselor is explained. The mental re-adaptation of a client as an important mechanism for overcoming the crisis is characterized. It is proved, if the personality shows productive attitude to crisis situations in life and strives to solve them constructively, he/she renews and enriches his own personal space.

Key words: personal growth, life crisis, personal autonomy, subjectivity of the personality, productive life strategy, self-development.

Received February 06, 2016

Revised March 24, 2016

Accepted April 18, 2016

Особливості розвитку та виховання розумово відсталої дитини в сім'ї

Verzhikhovska O.M. Features of the development and education of mentally retarded children in the family / O.M. Verzhikhovska // 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 33. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 69–78.

О.М. Вержиковська. Особливості розвитку та виховання розумово відсталої дитини в сім'ї. У статті проаналізовано теоретико-експериментальні основи психофізичного розвитку та виховання розумово відсталих дітей в сім'ї, зокрема звертається увага на характеристику, сутність, аналіз і змістовність питання щодо сімейного виховання цієї категорії дітей. Автором чітко визначено та описано загальні дидактичні принципи і методи виховання дітей з типовим розвитком у сім'ї, які покладаються в основу сімейного виховання дітей з розумовою відсталістю. Зазначено, що психофізичний розвиток розумово відсталих дітей іде за аналогічними законами, які характерні для нормально розвинених дітей, але він є своєрідним, на що вказує клініка, етіологія та патогенез цього порушення, а саме наявність у розумово відсталих дітей дифузних порушень в корі головного мозку призводить до відхилень у їх пізнавальній діяльності та активності, а надалі до порушень у розвитку вищих психічних функцій, емоційно-вольової та особистісної сфер, що необхідно враховувати батькам у процесі їх виховання. Встановлено, що вивчення даної проблеми потребує аналізу: клінічних та психофізіологічних особливостей розвитку розумово відсталих дітей, їх урахування батьками у процесі сімейного виховання; особливостей фізичного, інтелектуального, морального, національного виховання цієї категорії дітей у сім'ї; їх мовленнєвого розвитку; адаптаційних та соціальних проблем, які виникають у процесі розвитку та виховання; особливостей роботи сім'ї щодо розвитку та формування провідних видів діяльності у розумово відсталих дітей; взаємодії школи та сім'ї у вихованні цієї категорії дітей та підготовки корекційних педагогів до роботи з їх батьками; специфіки використання інноваційних технологій корекційного навчання та виховання при роботі з розумово відсталими дітьми.

Ключові слова: розвиток розумово відсталих дітей, етіологія та патогенез розумової відсталості, типовий розвиток, сімейне виховання розумово відсталих дітей, параметри сімейного виховання, умови сімейного виховання.

Е.Н. Вержиховская. Особенности развития и воспитания умственно отсталого ребёнка в семье. В статье проанализированы теоретико-экспериментальные основы психофизического развития и воспитания умственно отсталых детей в семье. В частности, обращается внимание на характеристику, сущность, анализ и содержательность вопроса семейного воспитания этой категории детей. Чётко определены и описаны общие дидактические принципы и методы воспитания детей с типичным развитием в семье, которые полагаются в основу семейного воспитания детей с умственной отсталостью. Обращено внимание на то, что психофизическое развитие умственно отсталых детей идёт по аналогичным законам, которые характерны для нормально развитых детей, но оно является своеобразным, на что указывает клиника, этиология и патогенез этого нарушения, а именно наличие у умственно отсталых детей диффузных нарушений в коре головного мозга приводит к отклонениям в их познавательной деятельности и активности, а в дальнейшем к нарушениям в развитии высших психических функций, эмоционально-волевой и личностной сфер, что необходимо учитывать родителям в процессе их воспитания. Установлено, что изучение данной проблемы требует анализа: клинических и психофизиологических особенностей развития умственно отсталых детей, их учета родителями в процессе семейного воспитания; особенностей физического, интеллектуального, нравственного, национального воспитания этой категории детей в семье; их речевого развития; адаптационных и социальных проблем, которые возникают в процессе развития и воспитания; особенностей работы семьи по развитию и формированию ведущих видов деятельности у умственно отсталых детей; взаимодействия школы и семьи в воспитании этой категории детей и подготовки коррекционных педагогов к работе с их родителями; специфики использования инновационных технологий коррекционного обучения и воспитания при работе с умственно отсталыми детьми.

Ключевые слова: развитие умственно отсталых детей, этиология и патогенез умственной отсталости, типичное развитие, семейное воспитание умственно отсталых детей, параметры семейного воспитания, условия семейного воспитания.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення суспільства першочерговим постає проблема формування громадянина нашої держави. Сімейне виховання виступає стрижневою основою розвитку громадянськості як особистісно-моральної характеристики людини. Зазначимо на тому, що виховання дитини у сім'ї є провідною ланкою її всебічного розвитку. Батьки зобов'язані дбати про психофізичний, пізнавальний та емоційно-вольовий розвиток дитини. У зв'язку із цим, держава надає батькам і особам, які їх замінюють, допомогу у виконанні ними своїх обов'язків, захищає, незалежно від статусу, права кожної

сім'ї. У Законі України про освіту(стаття 59,60) чітко висвітлено положення про відповідальність за розвиток та виховання дитини в сім'ї, а також описано права та обов'язки батьків щодо цього процесу.

Аналіз останніх досліджень. Достатньо актуальним і своєрідним виступає питання щодо особливостей виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку у мікросоціумі ,про що свідчать не лише наявність, як зазначає Л.С.Виготський, первинних психофізіологічних порушень у цієї категорії дітей, але й прояви вторинних відхилень і затримок у розвитку психічних функцій,пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та особистості дитини.

Важливим, на наш погляд, є те, що психофізичний розвиток розумово відсталих дітей іде за аналогічними законами, які характерні для дітей з типовим розвитком, але він – своєрідний, на що вказує клініка, етіологія та патогенез цього порушення. Наявність у розумово відсталих дітей дифузних порушень в корі головного мозку призводить до відхилень у їх пізнавальній діяльності та активності, а надалі до порушень у розвитку вищих психічних функцій, емоційно-вольової та особистісної сфер.

У теорії та практиці корекційного виховання є низка досліджень вчених (В.М.Синьов, О.П.Хохліна, А.І. Максаков, А.Р. Маллер, В.В. Воронкова, І.Г. Єрмоєнко, С.Д. Забрамна та інші), які звертали увагу на склад сімей, особливості та напрямки виховання розумово відсталих дітей в сім'ї.

Сучасні корекційні педагоги розглядають цю проблему в різних аспектах, зокрема: клінічні особливості розумово відсталих дітей, їх врахування батьками у процесі сімейного виховання (А.Г. Москвіна, А.О. Сагдулаєв); психологічні особливості розвитку розумово відсталих дітей, їх врахування у процесі сімейного виховання (С.Д. Забрамна, С.Я. Рубінштейн, В.М. Синьов, М.П. Матвеева, О.П. Хохліна та ін.); особливості фізичного, інтелектуального, морального, національного виховання розумово відсталих дітей у сім'ї (Е.М. Мастюкова, А.Г. Москвіна, Н.В. Кузьміна-Сиром'ятнікова); розвиток мовлення розумово відсталих дітей у сім'ї (А.Р. Максакова); – адаптаційні та соціальні проблеми, які виникають у розумово відсталих дітей у сім'ї (М.І. Нікітіна, Т.Н. Пенін, П.І. Новіков, Д. Плок, А.М. Щербакіна); підготовка розумово відсталих дітей до навчання у школі (В.Б. Данилюк, В.Я. Титаренко); взаємодія школи та сім'ї у вихованні розумово відсталих дітей (В.В. Воронкова, Г.М. Дульнев, І.Г. Єрмоєнко, І.І. Говор, А.І. Раку); підготовка вчителів-

дефектологів до роботи з батьками розумово відсталих дітей (С.П. Миронова); індивідуальна взаємодія корекційного педагога з сім'єю, у якій виховується розумово відстала дитина (А.Р. Маллер, М.І. Нікітіна, Г.Г. Пенін, Т.П. Пороцька, А.Н. Смірнова); використання інноваційних технологій корекційного навчання та виховання при роботі з розумово відсталими дітьми за кордоном (Н.С. Форман, Н.М. Семаго, Н.Я.Семаго).

Вищеперераховані дослідження є різнобічними і потребують більш глибокого опрацювання та системного аналізу, що вказує на актуальність цієї проблеми.

Мета статті полягає у виявленні та аналізі особливостей психофізичного розвитку та виховання розумово відсталих дітей в сім'ї, з'ясування їх типових особливостей щодо даного процесу.

Виклад основного матеріалу. Поява у сім'ї розумово відсталої дитини суттєво впливає на весь устрій її життя, веде до його перебудови і покладає на батьків нові, додаткові обов'язки. Від того, наскільки послідовно і правильно вони виконуються, залежить практичне розв'язання проблеми ранньої корекції недоліків психофізичного розвитку дитини, а також попередження виникнення багатьох вторинних психофізіологічних відхилень від нормального розвитку.

Характеристика можливості та своєрідності виховання розумово відсталої дитини в мікросоціумі потребує, перш за все, звернути увагу на стосунки між батьками в сім'ї. Хвилювання батьків, які пов'язані з народженням хворої дитини, є предметом вивчення багатьох дослідників. Даний період вважають найбільш важким, тому що змінюються взаємини між подружжям, весь устрій сімейного життя. Найчастіше розпадаються сім'ї, де у жінок постійно низький емоційний фон настрою: вони неспокійні, стурбовані, збентежені, дратівливі, весь сімейний устрій підпорядкований проблемам хворої дитини, а потреби інших членів сім'ї не враховуються. Відомо, що початок таких стосунків залежить від сімейної ситуації, яка склалась до народження хворої дитини. Якщо відносини батьків були позитивними, то прогноз значно кращий. Деякі подружні пари вважають, що народження хворої дитини навіть закріпило сімейні узи. Але буває і навпаки. В тих випадках, коли взаємини подружжя і раніше були поганими, народження хворої дитини є лише приводом для розлучення. При цьому, як правило, виникають додаткові психічні травми, які пов'язані з взаємними обвинуваченнями і зневагою один до одного (часто на очах хворої дитини). Спочатку батьки маленьких дітей хвилюються за те, чи зможе їх дитина

навчатись в загальноосвітній школі, але коли розумово відсталі діти стають дорослими, батьки починають розуміти перевагу спеціального корекційного навчання.

Молодим батькам потрібно знати, що сім'я, яка має аномальну дитину переживає цілу серію криз, які обумовлені як суб'єктивними, так і об'єктивними причинами. При цьому сім'ї, які мають кращу соціальну і психологічну підтримку, долають ці кризи легше. При тяжких відхиленнях в розвитку дитини батьків хвилює період вікової зрілості. Це пов'язано з іншою переоцінкою цінностей і песимістичними прогнозами на майбутнє. Батьки обговорюють перспективи соціальної адаптації інваліда, міркують про те, хто буде його доглядати після їх смерті. Батькам потрібно враховувати, що психологічні обставини у сім'ї можуть погіршуватись, коли на базі основного дефекту у дитини з'являються епізодичні і спостерігаються різноманітні психічні порушення, які ускладнюють розвиток дитини.

Частота цих ускладнень серед розумово відсталих дітей (50 % і вище). Потрібно звернути увагу на ці розлади як батькам, так і спеціалістам. Особливо характерними є різні стани декомпенсації в період статевого дозрівання. Це проявляється в підвищеній психомоторній роздратованості, агресивній поведінці. Виховання розумово відсталих дітей у сім'ї залежить від складу сім'ї, від побуту. В сім'ї розумово відсталі діти отримують розумове, моральне, фізичне, трудове, екологічне виховання. Розумова відсталість ускладнює навчання і виховання дітей, робить особливо складним процес формування її особистості. Коли дитина знаходиться в спеціалізованих закладах (спеціальні дитячі будинки, садки, школи), то з ними проводиться необхідна педагогічна робота, яка спрямована на розвиток її особистості. Розробляється система занять щодо підготовки розумово відсталі дитини до шкільного навчання. Але, якщо існує сім'я, то батьки відповідають за дитину, її дошкільне і шкільне навчання. Важливо, щоб допомога з боку батьків була розумною і мала корекційну спрямованість. Повинна бути єдність у використанні засобів виховного впливу.

Виховання розумово відсталі дитини в сім'ї має відповідати наступним параметрам: визначення оптимальних ставлень до дитини, батьків та інших членів сім'ї; регулювання процесу формування взаємин дитини з іншими членами сім'ї та іншими людьми; спеціальна організація життя, поведінки, пізнавальної і трудової діяльності дитини; організація систематичного навчання дітей, спрямованого на корекцію виявленого недо-

ліку; допомога батьків дитячому садку, школі щодо успішного розв'язання поставлених задач.

Життя показує, що існують крайнощі у ставленні батьків до розумово відсталого дитини. В одних сім'ях на дитину дивляться як на хвору і немічну, нещасну. Смуток, журба, страждання, безвихідність панують в домі. Усе життя сім'я підкорена цій дитині, за неї все роблять. І вона звикає до повної бездіяльності. В результаті росте безпомічна і розбещена істота, інвалід. У дошкільному віці вона не володіє елементарними навичками самообслуговування, не має почуття відповідальності і не розуміє необхідності працювати разом з іншими дітьми. Неправильне сімейне виховання призводить до безініціативності, до відсутності необхідних вмінь і навичок у дитини, до невпевненості у своїх силах.

В інших сім'ях можливості дітей неправомірно переоцінюють, до них пред'являють вимоги без урахування їх психофізичного стану. Перевтома, особливо інтелектуальна, веде до зниження працездатності, поведінки, до появи небажаних якостей характеру. Сформована батьками підвищена самооцінка призводить до того, що дитина береться за справу, яку виконати не може. Через це вона нервує, проявляє агресію, втрачає віру в свої сили.

Деякі батьки не приділяють потрібної уваги дитині, вона стає самотньою. Це призводить до загострення дефекту, виникнення другорядних відхилень. Тому проводиться різноманітна роз'яснювальна робота з батьками розумово відсталого дитини.

Серед основних умов правильного сімейного виховання розумово відсталого дітей виділимо наступні:

1. Попередження розумової відсталості. Вірогідність появи розумово відсталого дитини в кожній сім'ї невелика, але ж вона існує. Це вказує на необхідність застосування додаткових засобів, які можуть попередити появу аномалій, особливо якщо для цього є підстави. Попередити аномальний розвиток дитини – означає не лише вказати причини його виникнення, але й усунути усі негативні фактори, які його породжують. Багато з них відомі і виявлені в процесі спостереження. Це, перш за все, різноманітні порушення нормального способу життя: алкоголізм, статеве розбещення, захворювання жінок під час вагітності. Дослідження багатьох лікарів підтверджують те, що розумова відсталість найчастіше пов'язана з порушеннями внутрішньочеревного розвитку дитини, особливо в перший триместр. Патологічний вплив на дитину роблять різноманітні епідемічні захворювання, фізичне і

нервове перевантаження, вживання навіть в малих дозах наркотиків і ліків. Про вагітну жінку треба піклуватись, їй потрібно вести спокійний спосіб життя, правильно харчуватись, довгий час знаходитись на свіжому повітрі. Турбота щодо попередження аномалій у дитини не зменшується і після її народження в перші роки життя. Багато випадків порушення зорового, слухового і мовленнєвого аналізаторів, а також інтелекту припадає саме на ранній дитячий період, навіть якщо пологи були успішними. У цей період організм дитини і її нервова система знаходяться в стадії розвитку і становлення, вони слабо захищені від негативних впливів. В цих умовах захворювання може призвести до пошкодження головного мозку або будь-якого аналізатору. Тому дитина потребує створення нормальних умов розвитку, до яких належить санітарний стан приміщення, гігієна одягу, раціональна збалансована їжа, достатнє перебування на свіжому повітрі, сприятливий соціально-психологічний клімат в сім'ї, постійне медичне спостереження за ростом і розвитком дитини. Особливо важливо попередити будь-які психологічні травми і пов'язані з ними перенапруження нервової системи. Повинні бути виключені ситуації, які викликають гострі переживання, конфліктні ситуації, переляк. На дитину травмуюче впливають різноманітні сімейні сварки, пияцтво, бійки. Батьки, якщо вони зацікавлені в нормальному розвитку своєї дитини, повинні створювати для неї сприятливий мікроклімат.

2. Своєчасне виявлення у дитини розумової недостатності. Це потрібно для того, щоб у дитини не виникло ускладнень і так аномального розвитку. Засоби попередження аномалій стосуються не тільки первинних, але й вторинних відхилень, які ускладнюють головний дефект (теорія Виготського про первинні і вторинні відхилення). Попередження їх знаходиться в тісному взаємозв'язку зі своєчасним виявленням у розумово відсталой дитини. Чим раніше це зроблено, тим менше вторинних ускладнень буде у дитини, і тим більше зростає пластичність організму дитини, а це допомагає краще коригувати її недоліки. Встановити, що дитина розумово відстала можна лише при систематичному спостереженні батьків і лікарів. Об'єктом уваги повинні бути усі стани і реакції дитини на зовнішній подразник. Батьки повинні слідкувати за тим як дитина тримає голівку, як дивиться і куди спрямований її погляд, як слухає, протягує і піднімає руки, бере і утримує предмети, як реагує на появу матері. Якщо голівка дитини час від часу падає, а все тіло гнеться, не маючи опори, якщо дитина не має потягу до світла,

до яскравої іграшки і не цікавиться оточуючим, то це повинно насторожувати батьків. Якщо наприкінці першого, на початку другого року життя дитина не встає на ноги і не ходить, гуління не переходить в лепіт, затримується окостеніння черепа і спинного мозку, руки худі і немічні, живіт здутий, спостерігається слиновиділення і конвульсії, то це вже вказує на появу розумової відсталості.

Якщо з'явилася в сім'ї розумово відстала дитина, батьки повинні звернутись до спеціалістів і докласти всіх зусиль, щоб якомога більше дізнатись про природу дефекту дитини, про труднощі, які дитина відчуває на шляху розвитку.

3. Знання батьками природи наявного дефекту і особливостей розвитку розумово відсталої дитини. Для цього корекційний педагог повинен разом з батьками вивчати дитину, постійно консультувати батьків, надавати спеціальну літературу, щоб батьки могли систематично поповнювати свої знання щодо правильного розвитку дитини. Особливо важливо виявити, що саме призвело до виникнення відхилень у дитини, які засоби корекції потрібно застосовувати до неї.

4. Наявність відповідної популярної літератури з корекційної педагогіки, яку можна використовувати при роботі з батьками розумово відсталих дітей.

5. Систематичне спостереження за розвитком дитини (батьки, корекційний педагог, психолог, лікар). Повинна бути розроблена спеціальна програма виховання дитини в сім'ї. В деяких випадках потрібно навчити батьків доглядати за дитиною, побудувати взаємини між ними.

6. Організація спеціального виховання дитини. Індивідуальні програми виховання і ранньої корекційної роботи з дитиною. Складовою частиною системи виховання і корекції є створення сприятливих умов життя дитини. Найголовніше – це повна повага батьків, любов і взаємна відповідальність за виховання дітей, здоровий моральний клімат сім'ї та ін. Завдяки цьому виховання і корекція проходять успішно й ефективно.

7. Взаємозв'язок та взаємодіяльність сім'ї з корекційним педагогом, лікарями-спеціалістами, психологами. Виправлення недоліків автоматично не відбувається. Для цього потрібно спеціальне навчання і виховання дитини.

Висновки. Основними умовами ефективною корекції недоліків психофізичного розвитку розумово відсталої дитини в сім'ї є: попередження розумової відсталості; надання батькам необхідних дефектологічних знань щодо особливості розви-

тку, навчання і виховання дітей; взаємопов'язана діяльність медичних і педагогічних працівників, батьків у впровадженні корекційно-виховного впливу на дитину в сім'ї, а саме правильно організована навчально-виховна діяльність як у спеціальній школі, так і в сім'ї, дає можливість розумово відсталим дітям досягти відповідного рівня психологічної, практичної та соціальної підготовки, яка допомагає їм вільно адаптуватись до умов суспільства.

Перспективними напрямками дослідження цієї проблеми є, передусім, вивчення питання щодо організації та проведення ранньої психологічної та педагогічної корекційної допомоги сім'ям, що в подальшому уможливить ефективний та результативний вплив на психофізичний розвиток розумово відсталих дітей.

Список використаних джерел

1. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика / И.Г.Еременко. – К. : Освіта, 1985. – 304 с.
2. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г.М.Дульнев. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
3. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Eremenko I. G. Oligofrenopedagogika / I.G.Eremenko. – K. : Osvita, 1985. – 304 s.
2. Dul'nev G. M. Uchebno-vospitatel'naja rabota vo vspomagatel'noj shkole / G.M.Dul'nev. – M. : Prosveshhenie, 1981. – 176 s.
3. Synov V. M. Psykholohiia rozumovo vidstaloj dytyny : pidruchnyk / V. M. Synov, M. P. Matvieieva, O. P. Khokhlina. – K. : Znannia, 2008. – 359 s.

O.M. Verzhlykhovska. Features of the development and education of mentally retarded children in the family. Theoretical and experimental bases of mental and physical development and education of mentally retarded children in the family are analyzed in the article. In particular, the author draws your attention to the characteristics, nature, analysis and content of the issue of family education of this category of children. General didactic principles and methods of education of children with typical development in families that are relied in the basis of family education

of children with mental retardation are clearly identified and described in the article. It should be noted that the psycho-physical development of mentally retarded children goes by similar laws that are characteristic for normally developed children, but it is peculiar as that is indicated by clinic, etiology and pathogenesis of this disorder, namely the presence of diffusion abnormalities in the cerebral cortex of mentally retarded children leads to deviations in their cognitive performance and activity, and further to infringements in the development of higher mental functions, emotional and volitional and personal areas that parents need to consider in the process of education. The author has found that the study of this problem requires analysis of the following: clinical and physiological features of the development of mentally retarded children and their parents considering such features in the process of family education; features of physical, intellectual, moral and national education of such category of children in families; development of their speech; adaptation and social problems which arise during the process of development and education; features of the family work on development and formation of leading activities of mentally retarded children; interaction between schools and families in the education of this category of children and training of remedial teachers to work with their parents; specifics of use of innovative technologies for remedial training and education when dealing with mentally retarded children.

Key words: development of mentally retarded children, etiology and pathogenesis of mental retardation, typical development, family education of mentally retarded children, family education parameters, conditions of family education.

Received February 11, 2016

Revised March 28, 2016

Accepted April 20, 2016

UWARUNKOWANIA psychospołeczne a wychowanie młodzieży

Wyczawski B. Psychosocial Conditionality and Education of Young People / B. Wyczawski // 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 33. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 79–90.

Б. Вичавський. Психосоціальні обумовленості та виховання молоді. У статті проаналізовано різноманітні позиції та прояви поведінки дітей і молоді у сім'ях, які наслідують ровесників або суспільні групи, в яких вони виховуються. Багато авторів, які займаються проблематикою виховання чи психосоціальною поведінкою підростаючої молоді, вказують на вплив і домінування ровесників у формуванні їх свідомості та способу поведінки чи прийнятті життєвих рішень. Автор, ґрунтуючись на поглядах багатьох наукових авторитетів, вказує, що суспільний вплив – це певна зміна позицій, поведінки чи почуттів людини в результаті того, що думають, роблять і відчувають інші люди. Така ситуація веде до основних змін в житті: змін рівня виконання завдань індивідом у присутності інших осіб. Автор підкреслює, що виховання не лише базується на вміннях, які традиційно передаються в сім'ї, але вимагає постійного вдосконалення фахової літератури з психології і педагогіки, яка допомагатиме батькам у вихованні дітей. Аналізуючи проблеми сім'ї, варто звернути увагу і підкреслити, що те, які цінності будуть передаватися дитині, залежить від самих батьків. Тому численні дослідження на тему сім'ї, які проводяться у психології, соціології чи педагогії, показують образ неоднорідності ієрархії цінностей в сім'ї. Варто також підкреслити, що існують такі цінності, які вважаються основними і не залежать від людини, на їх формування впливає хід історії і культура країни. До таких цінностей ми можемо зарахувати: мужність, справедливість, розсудливість, працьовитість, скромність, вдячність, готовність допомагати, співчуття і відповідальність.

Ключові слова: сім'я, виховання, психосоціальна поведінка, групи ровесників, ієрархія цінностей.

Б. Вичавський. Психосоциальная обусловленность и воспитание молодежи. В статье проанализированы разнообразные позиции и способы поведения детей и молодежи в семьях, которые подражают ровесникам или социальным группам, в которых они воспитываются. Много авторов, которые интересуются проблематикой воспитания или

психообщественным поведением подрастающей молодёжи, указывают на влияние и доминирование ровесников в формировании их сознания и способа поведения или принятия жизненных решений. Автор, основываясь на мнениях научных авторитетов, указывает, что общественное влияние является определённым изменением позиций, поведения или чувств человека в результате того, что думают, делают и чувствуют другие люди. Такая ситуация ведёт к основным изменениям в жизни: изменениям уровня выполнения заданий индивидом в присутствии других людей. Автор подчеркивает, что воспитание не только основывается на умениях, которые традиционно передаются в семье, но и требует постоянного совершенствования специальной литературы из психологии и педагогики, которая будет помогать родителям в воспитании детей. Анализируя проблемы семьи, стоит обратить внимание и подчеркнуть, что то, какие ценности будут передаваться ребёнку, зависит от самих родителей. Поэтому многочисленные исследования на тему семьи, которые проводятся в психологии, социологии или педагогике, показывают образ неоднородности иерархии ценностей в семье. Стоит также подчеркнуть, что существуют такие ценности, которые считаются основными и не зависят от человека, на их формирование влияет ход истории и культура страны. К таким ценностям мы можем отнести: мужество, справедливость, рассудительность, трудолюбие, скромность, благодарность, готовность помогать, сочувствие и ответственность.

Ключевые слова: семья, воспитание, психообщественное поведение, группы ровесников, иерархия ценностей.

Człowiek przychodzi na świat, żyje i działa w różnych ludzkich zespołach, różnego rodzaju społecznościach, a to prowadzi do aktywnego zaangażowania w życie społeczne organizacji lub grup młodzieżowych. Zdaniem I. Budrewicz grupy rówieśnicze to swoiste zbiorowości społeczne, które obejmują osoby należące do tej samej kategorii wieku. Interesują nas określone grupy rówieśnicze, mianowicie zbiorowości stanowiące charakterystyczną formę życia społecznego dorastającej młodzieży (od 13 do 17 roku życia) [4, s. 107]. Wielu autorów zajmujących się problematyką wychowania dorastającej młodzieży wskazuje na wpływ i dominację rówieśników w kształtowaniu ich świadomości i sposobu ich zachowania. Swoją pogląd odnośnie dominacji grupy rówieśniczej i jej wpływ na osobowość jednostki przedstawił F. Znaniecki, który pisze tak: «Wszędzie indziej młodociany osobnik zajmuje stanowisko podporządkowane i wyrabia w sobie tylko te strony swojej osobowości społecznej, które na tym stanowisku mogą się czynnie objawić. W grupie rówieśników natomiast występuje w roli równouprawnionego członka, z którym inni liczą się nie tylko jako z przedmiotem swego działania, lecz również jako z podmiotem społecznym» [4, s. 10; 35, s. 147]. Grupy rówieśnicze nie tylko pozwalają wpływać na zagospodarowanie czasu

dorastającej młodzieży, ale również tworzą się spontanicznie przez organizację zabawy, wypełnienie wolnego czasu, czy rekreację.

Wpływ społeczny to pewnego rodzaju zmiana postaw i zachowania lub pewnych uczuć człowieka wskutek tego, co myślą, robią lub co odczuwają inni ludzie. Taki stan rzeczy prowadzi do podstawowych przemian w życiu: zmiana poziomu wykonywania zadań przez jednostkę w obecności innych osób, konformizm oraz posłuszeństwo wobec autorytetów [8, s. 380; 22, s. 50].

W swoich rozważaniach A. Siciński wskazuje na to, iż styl życia to pewien zespół codziennych zachowań jednostek czy grup, który w jakimś stopniu jest odbiciem ich życia społecznego, a co za tym idzie również ich identyfikacją społeczną. Na styl życia składają się zachowania ludzi i bezpośrednie motywacje tych zachowań, a także pewne funkcje rzeczy będących czy to rezultatami, czy celami, czy instrumentami owych powszechnie dostrzeganych zachowań [14].

Należy wnioskować, że pojęcie to ma wpływ nie tylko na postawę zachowania, ale i psychofizyczne mechanizmy leżące u ich podstaw, czyli motywacje, potrzeby, akceptowane wartości oraz przedmioty ze względu na znaczenie, jakie nadają im ludzie. Tak określony styl możemy zobrazować w trzech różnych sferach rzeczywistości:

- sferze światopoglądu, celów, dążeń życiowych, potrzeb i aspiracji – jedynie pośrednio dostępnych badającemu;
- sferze obserwowalnych zachowań i czynności;
- sferze przedmiotów, które człowiek wybiera, tworzy bądź bezrefleksyjnie przyjmuje, traktując je jako swe najbliższe środowisko życiowe.

Wybór odpowiednich czynników w dorastaniu odgrywa znaczącą rolę, gdyż w danym środowisku lub danej kulturze człowiek będzie wybierał w sposób bardziej lub mniej świadomy, a bywa i tak, że nie świadomy własnych zachowań [14].

W specjalistycznych opracowaniach autorzy wskazują głównie pięć podstawowych społeczności, które kształtują postawy moralne, ideały życiowe, wartości, wzory zachowań życia indywidualnego oraz w ramach społeczności ludzkiej [32, s. 17]. Należą do nich rodzina, szkoła, Kościół, małe środowiska społeczne, twórcy środków masowego przekazu.

Rodzina uważana jest za instytucję ogólnoludzką, występującą we wszystkich czasach i kulturach. Jest ona *«pierwszą i podstawową szkołą społeczeństwa»* [1; 18; 39] oraz główną instytucją wychowawczą. W nauczaniu Kościoła o roli rodziny i jej funkcjonowaniu raz po raz powracają stwierdzenia, że jest ona naturalnym i pierwszym środowiskiem naturalnym. Te opinie odnajdujemy m.in. w Deklaracji

o Wychowaniu Chrześcijańskim, w której jest mowa, że obowiązkiem wychowania dziecka spoczywa na rodzinie [7]. W tym samym duchu wypowiedzi się Jan Paweł II w Adhortacji Apostolskiej «Familiaris Consortio». W dokumencie tym wskazuje on źródło, z którego wypływają zarówno zadania rodziców, jak też ich prawo do wychowania. Jest nim powołanie małżonków do uczestnictwa w stwórczym dziele Boga rozumianym jako przekaz życia i jego rozwijanie [1]. Papież głosi także, że *«każde dziecko ma naturalne i niezbywalne prawo do posiadania własnej rodziny: rodziców i rodzeństwa, wśród których rozpoznaje, że jest osobą potrzebującą uczucia miłości i że tym uczuciem może obdarzyć sam innych»* [9; 37].

Rodzina jest pierwszym miejscem przygotowania do życia społecznego, kształtowania relacji społecznych, bo dzięki swej naturalnej więzi jest pierwszym miejscem współżycia, poszanowania i wzajemnego zrozumienia osób odmiennego wieku i temperamentu, a często też poglądów i przekonań. Jest także *«pierwszą i podstawową szkołą miłości społecznej (...)*» [5, s. 17]. W rodzinie bowiem skupiają się procesy i zjawiska życia społecznego. Wielu autorów podaje, że rodzina stanowi pierwsze i podstawowe środowisko społeczne dziecka [20, s. 132].

W tradycji europejskiej rodzina bywa określana jako wspólnota osób, najważniejsza postać życia społecznego, mająca wpływ na kształtowanie się osobowości społecznej człowieka. Warto zaznaczyć, że w ostatnich dziesięcioleciach w większości krajów europejskich zmalał zwyczaj zawierania małżeństw, a ci którzy decydują się na taki krok w swoim życiu czynią to w późniejszym okresie (30 roku życia). Choć w świadomości młodych ludzi dominuje pogląd, że rodzina jest jedną z najważniejszych wartości życiowych, to własna kariera zawodowa czy odpowiednie zabezpieczenie majątkowe odgrywa decydującą rolę w ich życiu [2; 28; 38].

W rodzinie bowiem kształtowane są struktury poznawcze, cechy osobowości, wartości i postawy prospołeczne. Rodzina więc stanowi tę grupę społeczną, która pełni bardzo ważną rolę w wychowaniu do wartości prospołecznych i kształtowaniu właściwych postaw dzieci i młodzieży. Ona łączy ze społeczeństwem, wprowadza do danej struktury społecznej, zapoznaje ze środowiskiem i obowiązującymi w nim wartościami [25, s.16]. Obecnie rodzina spotyka się z zupełnie nowymi problemami. Zanikają dawne społeczności, rodzi się społeczeństwo ery elektronicznej oraz mentalności konsumenta. Szybki rozwój i natłok techniki, nowych urządzeń, jest przyczyną wielu niepożądanych zjawisk. Skumulowane działanie tych nowości zmienia styl życia rodzin. Młodzi ludzie znajdują się na rozdrożu między wartościami wpajanymi przez rodziców, a tym

co obserwują w mediach i czego uczą się od swych kolegów. Ponadto młode pokolenie zbyt mało czyta, a swoje wartości czerpie z reklam. Nie jest w stanie wartościować i określać, co jest dobre, a co złe [13, s. 19]. W takiej to sytuacji przed rodziną stoi bardzo ważne zadanie wychowania do wartości prospołecznych swoich dzieci. A. Kaczmarek przypomina, że jednym z podstawowych praw i obowiązków rodziny jest wychowanie dzieci w oparciu o wartości moralne i tradycje narodowe [15, s. 20]. Ponadto M. Braun-Galkowska zauważa, że *«rodzina będąc podstawowym miejscem spotkania z najważniejszymi wartościami i miejscem ich doświadczania, jest zarazem najlepszym środowiskiem rozwoju»* [3, s. 201].

Rodzina zaspokaja ważne potrzeby człowieka. W niej to człowiek uczy się odnoszenia do innych osób, spotyka się z najważniejszymi wartościami. Chcąc przepoić wartościami młodych ludzi potrzeba pomagać im w tym poprzez przyswajanie małych, codziennych wartości, takich jak punktualność, dotrzymywanie słowa [31, s. 216]. Momentem zasadniczym w wychowaniu do wartości jest istnienie świadków jako ludzi przenikniętych wartościami [31]. Takimi świadkami powinni być rodzice dla swych dzieci. Powszechnie wiadomo, że najlepszym środowiskiem, w którym dziecko dorasta i wychowuje się, jest rodzina pełna, rodzina z matką i ojcem. W obecnym czasie szybkiego rozwoju dochodzi do coraz częstszych przypadków, że rodzice nie mogą być razem, powodem bywa praca zarobkowa za granicą, rozwód lub śmierć któregoś z współmałżonków. Wychowanie w rodzinie niepełnej pociąga za sobą skutki negatywne, słabe wyniki w nauce, problemy wychowawcze (45% na 40 badanych matek wskazało ten problem) [20, s. 133]. O kryzysie rodziny w Słowacji pisali Jusko (2002), Lewicka (2004), Centrum Pracy i Studiów nad Rodziną (2004) czy Ondrejkwic i Majercikova (2006). Wskazywali oni w swoich pracach, że należy zająć się problemem kryzysu rodziny i społeczeństwa. Warto zatem podkreślić, że rodzina choć przechodzi pewne zmiany i doświadczenia to mimo wszystko nadal pozostaje podstawową jednostką społeczeństwa.

Oddziaływanie rodziny ma charakter spontaniczny, bowiem nie wynika z dokładnie określonego procesu wychowawczego. Dziecko naśladuje postawy i zachowania rodziców, identyfikuje się z nimi, dzięki czemu następuje jego uspołecznienie, bogacenie się jego osobowości [26, s. 9]. Jeżeli rodzice przekazują swoim dzieciom miłość, uczą ją dawać innym, uczą przyjaźni, wzajemnego szacunku, solidarności, rzetelności, odpowiedzialności za to co się robi i w jaki sposób oraz przekazują im pozytywne wartości, mogą być spokojni o ich rozwój i skalę wartości w ich życiu [11; 40].

Należy jednak pamiętać, że wychowanie nie może jedynie opierać się na umiejętnościach przekazywanych tradycyjnie w rodzinie, ale wymaga ciągłego doskonalenia zarówno literatury fachowej z dziedziny psychologii i pedagogiki. Również na powyższe problemy w swoich badaniach zwróciła uwagę M.K. Rokicka [23].

Aby, prawidłowo ukształtować odpowiednią hierarchię wartości, należy pamiętać, że na system wartości wpływa szereg istotnych czynników, takich jak:

Wartości preferowane przez oboje rodziców [29; 30].

Zgodności systemu wartości rodziców i dzieci – zależy od wielu czynników, wśród których najważniejsze to: wiek dziecka, dojrzałość psychiczna członków rodziny, jakość relacji interpersonalnych między rodzicami a dziećmi i wynikająca z nich ogólna atmosfera emocjonalna rodziny, poziom i zakres identyfikacji dziecka z rodzicami, spójność systemu wartości rodziców przez szerszą grupę społeczną [24; 30].

Jakość więzi i relacji rodzinnych – sposób uczenia się wartościowania zależy głównie od jakości więzi i relacji rodzinnych. W rodzinie bowiem dziecko uczy się pierwszych więzi, które stają się później wzorcami dla wszystkich innych więzi. Uczy się więc więzi wartościowych lub zaburzonych, opartych na miłości lub opartych na wrogości, lęku. W rodzinie też dziecko uczy się patrzenia na siebie i na świat. Od sytuacji rodzinnej zależy więc w największym stopniu to, w jaki sposób wychowanek będzie rozumiał siebie i świat oraz w jaki sposób będzie odnosił się do siebie i do otaczającego go świata [10; 30].

Jakość kontaktów – współzycie w rodzinie łączy się z koniecznością wymiany myśli, zamierzeń i aspiracji, ze wspólnym planowaniem zadań i ich realizacją, z wymianą ocen i refleksji dotyczących przeżyć poszczególnych członków rodziny, mających swe źródło w rodzinie i poza nią.

Poziom kultury współzycia – im bardziej pewni są rodzice, że ich przekonania i hierarchia wartości są słuszne, tym bardziej mają tendencję do narzucania ich swoim dzieciom. Rodzice mają skłonność do odrzucania takich zachowań, które różnią się od ich własnych przekonań o wartościach. Niski poziom kultury współzycia niektórych rodzin jest także częstym powodem rozdzwieku i konfliktów między rodzicami a dziećmi.

Wiedza i postawy rodziców – szybko zmieniające się warunki życia wymagają od rodziców racjonalnej postawy opartej na wiedzy uogólniającej doświadczenia wielu pokoleń, uwzględniającej wielość sytuacji i czynników wpływających na kształt współczesnego życia. Istotne znaczenie mają postawy rodziców nie tylko wobec rodziny, ale także wobec pracy, państwa i społeczeństwa, wobec wartości moralnych.

Rozdwojenie postawy rodziców, ich zakłamanie, nie dają się ukryć przed dziećmi, stają się często przedmiotem ostrej krytyki dorastających młodych dzieci, powodują niechęć do rodziców i brak szacunku do innych.

Sytuacja bytowa – czynnik bytowy jest niezbędnym warunkiem pozwalający na porządną rozwój fizyczny, intelektualny, moralny i społeczny. Uzyskiwanie odpowiedniego standardu życia powinno odbywać się poprzez uczciwą pracę, oszczędność oraz racjonalne prowadzenie gospodarstwa domowego [17; 30].

Postawa dziecka względem rodziców –to czy darzy ich szacunkiem i zaufaniem, czy rodzice stanowią dla dziecka właściwy model do naśladowania [24].

pozytywny wpływ na przejmowanie wartości w rodzinie mają wzajemne relacje osobowe rodziców, wzory zgodnego współżycia i współdziałania, atmosfera wzajemnej życzliwości. Rodzice powinni rozwijać w dzieciach takie cechy jak życzliwość, serdeczność, chęć niesienia pomocy, empatię, ofiarność, odpowiedzialność, sprawiedliwość i bezinteresowność. Ważne jest też, by ukazywać je przez własny przykład [27, s. 11]. W. Piwowarski podkreśla, że właśnie rodzina jest źródłem podstawowych orientacji religijnych, wartości i wzorów zachowania [21, s. 77]. Przystawianie norm i wartości moralnych odbywa się najczęściej przez przekazywanie dziecku wskazówek jak należy postępować, a czego unikać. Ważne jest wyjaśnianie pozytywne i pogładowe wpajanych zasad i wartości, przez bezpośrednie wskazywanie na społecznie konsekwencje postępowania. Ważną rolę pełnią też zachowania pozawerbalne rodziców wyrażające orientację moralną i wychowawczy system wartości. Nieobojętną sprawą jest klimat uczuciowy w jakim dziecko się wychowuje i wzrasta. Konflikty, wzajemna niechęć czy wrogość dostarczają negatywnych wzorców jak również zaburzają wzajemne relacje rodzice – dzieci. Dość często stosowane odmawianie miłości czy okazywanie gróźb, przemocy wobec dziecka frustruje jego potrzeby, obniża poczucie godności osobistej, a w konsekwencji utrudnia internalizację norm moralnych. Natomiast bezwarunkowa akceptacja dziecka sprawia, że czuje się ono bezpieczniej i nabiera zaufania, że świat w swej istocie jest dobry [6, s. 76].

Rodzice w szczególny sposób odpowiedzialni są za przekaz wartości religijnych. Dziecko, obserwując ich zachowania w tym względzie (a więc modlitwę, praktyki religijne, przestrzeganie zasad moralnych, postawę miłości chrześcijańskiej) poznaje Boga i kształtuje do niego swój stosunek [33]. Wybór wartości moralnych jest w okresie dorastania zróżnicowany kulturowo i indywidualnie. Bardzo mocno w tym okresie dorastania rozwija się sfera

emocjonalna, która ma ogromny wpływ na nasze relacje między drugą osobą a otaczającym nas światem zewnętrznym.

Środowisko rodzinne staje się nieodzownym czynnikiem do prawidłowego i wszechstronnego rozwoju osoby ludzkiej, jest jednym z decydujących miejsc wychowujących do wartości prospołecznych. Należy podkreślić, że duże znaczenie w prawidłowym funkcjonowaniu rodziny ogrywa polityka rodzinna określana często jako społeczna. Zdaniem Filadelfiova (2002) wskazała na trzy obszary polityki rodzinnej:

- Zmiany legislacyjne zachowań w rodzinie
- Promocja dochodu rodziny
- Świadczenie usług dla rodzin

W sposób bardzo trafny funkcję rodziny w wychowaniu dzieci i młodzieży przedstawił R. Wroczyński, pisząc: «Dziecko w młodym wieku szkolnym głównie poprzez rodzinę wchodzi w krąg szerszych kontaktów społecznych, kształci elementarne podstawy i motywacje swego działania. W okresie dorastania rodzina może zapewnić młodzieży najskuteczniejszą pomoc i może stanowić dla niej oparcie w zaspokojeniu jej potrzeb psychicznych. Wreszcie szczególna rola rodziny polega na wprowadzeniu młodzieży w skomplikowane zjawiska współczesnego życia społecznego, w świat konfliktów moralnych i różnorodnych interpretacji zjawiska życia społecznego» [34, s. 165–166].

Z funkcjami rodziny ściśle powiązane są wypełniane przez nią zadania. A. Klem odniósł zadania rodziny do głównych sfer rozwoju i kształtowania się osobowości, wyróżniając zadania związane z rozwojem fizycznym, psychicznym, społecznym i kulturalnym człowieka. Do zadań związanych z rozwojem fizycznym autor zalicza:

- przestrzeganie zasad higieny oraz higieny otoczenia;
- zapewnienie prawidłowego odżywiania;
- zapewnienie racjonalnego trybu życia (proporcji nauki, zabawy, pracy i wypoczynku);
- ochrona przed chorobami i czynnikami zagrażającemu zdrowiu i życiu;
- zapewnienie opieki w czasie choroby, pomoc w przezwyciężeniu ich skutków;
- zapobieganie w powstaniu nałogów.

Do zadań związanych z rozwojem psychicznym autor zalicza:

- ograniczenie doświadczeń poznawczych sprzyjających doskonaleniu postrzegania i ćwiczeniu uwagi;
- rozwijanie wyobraźni i pamięci;
- kształtowanie wrażliwości uczuciowej, umiejętności okazywania i odwzajemniania uczuć;

- ochrona przed wstrząsami psychicznymi;
- stworzenie klimatu życzliwości i zaufania
- wzmocnienie poczucia bezpieczeństwa i więzi uczuciowej z rodziną;

Do zadań ukierunkowanych na rozwój społeczny należy:

- kształtowanie pozytywnego stosunku oraz motywacji do pracy;
- zapewnienie odpowiedniego przygotowania do pracy zgodnie ze zdolnościami, zainteresowaniami i możliwościami;
- kształtowanie umiejętności współdziałania oraz gotowości pomocy innym;
- wdrażanie do dyscypliny i odpowiedzialności;
- zaszczepienie wzorów życia rodzinnego.

Do zadań związanych z rozwojem kultury zalicza:

- umożliwienie dziecku poznania i korzystania z dóbr kultury;
- dążenie do opanowania zasad kultury życia codziennego, poznania zwyczajów i obyczajów w społeczeństwie;
- wdrażanie do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego [16; 12].

S. Ehrlich, o roli rodziny w kształtowaniu osobowości pisze: «Rodzina różni się od innych małych grup wielofunkcyjnością, a także większą emocjonalną i organizacyjną spójnością, ponieważ dla jej członków jest najważniejszą grupą odniesienia, z którą się na zewnątrz najsilniej utożsamiają. W społeczeństwie wszystkie inne grupy, zarówno małe, jak i złożone, mają charakter sztuczny, bo nie tkwią korzeniami w biologii, są przeważnie, jeżeli nie wyłącznie, dziełem świadomych ludzkich zamierzeń. W rodzinie kształtuje się osobowość i nie ma żadnej instytucji społecznej, która by ją mogła w tym zastąpić. Rodzina jest ową ramą organizacyjną realno – emocjonalną, w której dokonuje się wychowanie i uspołecznienie. Rodzina jest pierwszą szkołą uspołecznienia, a więc z jednostkami należącymi do innych grup małych i złożonych, aż do grup nieformalnych» [36, s. 103–105].

Analizując zagadnienie rodziny warto zwrócić uwagę i podkreślić, że to jakie wartości zostaną przekazane dziecku zależy od nich samych, czy to co otrzymali od własnych rodziców zechcą przekazać ich następcom czyli własnym dzieciom. Dlatego liczne prowadzone badania nad rodziną pokazują obraz różnorodności hierarchii wartości w rodzinie. Należy również podkreślić, iż istnieją takie wartości, które określamy jako podstawowe, są one niezależne od człowieka, a kształtuje je bieg historii i kultury kraju. Do takich wartości możemy zaliczyć: męstwo, sprawiedliwość, roztropność, pracowitość, skromność, wdzięczność, gotowość do pomocy, współczucie i odpowiedzialność. To właśnie w dobie transformacji

wiele w wyżej wymienionych wartości podstawowych w obecnym czasie na nowo odgrywa znaczącą rolę w życiu jednostki [30, s. 50].

Tak wysoka pozycja rodziny w ocenie młodzieży jest godna podkreślenia. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę z tego, że w rodzinie człowiek może uczyć się gotowości niesienia pomocy innym i solidarności z tymi, którzy tej pomocy potrzebują, jak i zasklepienia się w tzw. familiarnym egoizmie. Rodzina jest najbardziej ceniona w kategoriach ogólnych. Wśród wartości egzystencjalnych na pierwsze miejsce w rodzinie wysuwa się miłość [19, s. 201]. Wyniki badań wielu autorów pokazały, że rodzina w życiu ankietowanej młodzieży uznawana jest jako wartość najwyższa.

Bibliografia

1. Adhortacja Apostolska «Familiaris Consortio» Ojca Św. Jana Pawła II, nr 36-37.
2. Bomba J., Niezawiniony lęk, «Tygodnik Powszechny» nr 30/24 lipca 2005.
3. Braun-Gałkowska M., Rodzina jako wartość, «Ateneum Kapłańskie» 1997 nr 531-532, s. 201.
4. Budrewicz I., Grupy rówieśnicze a przestępczość nieletnich. W: Wychowanie profilaktyka resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonałych systemów w skali makro i mikro, red. Sowa J., Piotrowski E., Rejman J., Rzeszów 2003, s.107.
5. Celińska-Mysław T., Wychowywać ale jak?, cz. II, «Wychowawca» 1999 nr 2, s. 17.
6. Chlewiński Z., Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność, Poznań 1991, s. 76.
7. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim nr 5.
8. Doliński D., Wpływ społeczny. W: Encyklopedia socjologii. Suplement, Warszawa 2005, s. 380.
9. Do rodziców, nauczycieli, wychowawców, Homilia Jana Pawła II wygłoszona podczas mszy św. w Łowiczu, «Wychowawca» 1999 nr 9, s. 7-9
10. Dziewiecki M., Wychowanie w dobie ponowoczesności, Kielce 2002, s. 164.
11. Dzwonkowska S., Hierarchia wartości w życiu dziecka, «Wychowawca» 1998 nr 11, s. 37.
12. Frączek Z., Młodzież wobec wartości rodziny w kontekście teoretycznym i w perspektywie empirycznej. W: Zeszyty Naukowe UR, Pedagogika i Psychologia nr 5, Rzeszów 2009, s. 263.
13. Hartung M., Wróg jest poza rodziną, «Wychowawca» 2002 nr 12, s. 19.

14. Jawłowska A., Styl życia a wartość. W: A. Siciński, Styl życia. Koncepcje i propozycje, Warszawa 1976. W: A. Radziejewicz-Winnicki, Pedagogika społeczna, Warszawa 2008, s. 504.
15. Kaczmarek A., Qvovadis rodzinie?, «Wychowawca» 2002 nr 12, s. 20.
16. Klem A., Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, Warszawa 2002, s. 138–141.
17. Maciszewska J., O współdziałaniu w rodzinie, Warszawa 1980, s. 47.
18. Majkowski W., Czynniki dezintegracji współczesnej rodziny polskiej, Kraków 1999, s. 31.
19. Mariański J., Młodzież między tradycją i ponowoczesnością, Lublin 1995, s. 201.
20. Pindera A.. Funkcjonowanie dziecka w rodzinie niepełnej. W: «Nauczyciel i szkoła» nr 1–2, Mysłowice 2008, s. 132–133.
21. Piwowarski W., Kontekst społeczeństwa pluralistycznego a program permanentnej socjalizacji religijnej, w: Z badań nad religijnością polską. Studia i materiały, red. tenże, W. Zdaniewicz, Poznań–Warszawa 1986, s. 77.
22. Radziejewicz-Winnicki A., Pedagogika społeczna, Warszawa 2008, s. 50.
23. Rokicka M.K.. Świadomość wychowawcza rodziny a adaptacja dziecka do warunków pierwszej klasy szkoły podstawowej. «Nasza szkoła» nr 1–2, Mysłowice 2008, s. 138–151.
24. Rostowska T., System wartości rodzicowi dzieci jako zadanie rozwojowe. W: Rodzina: źródło życia i szkoła miłości, red. D. Biela, Lublin 2001, s. 227.
25. Sokołowski J., Równy start, «Wychowawca» 1998 nr 3, s. 16.
26. Stepulak M. Z., Co młodzi biorą od starszych?, cz. II, «Wychowawca» 1997 nr 7–8, s. 9.
27. Surdacka A., Wychowanie seksualne w rodzinie, «Wychowawca» 2002 nr 12, s. 11.
28. Świątkiewicz W., Rodzina w świecie aksjologicznej wichrowości, nr 2 (132) listopad 2005, s. 4.
29. Szymanowska A., Być dobrymi rodzicami we współczesnym świecie. W: Przygotowanie do życia w rodzinie. Red. K. Ostrowska, M. Ryś, Warszawa 1997, s. 38.
30. Szymczyk L., Dziecko w kręgu wartości rodzinnych. W: «Nauczyciel i szkoła», wkładka nr 2, nr 3–4/2009, s. 45–50.
31. Tarnowski J., Perspektywy skutecznego wychowania ku wartościom, «Ateneum kapłańskie» (1997) nr 531, s. 216.

32. Walczewski J., Budowanie ładu społecznego opartego na katolickim systemie wartości, «Wychowawca» 1993 nr 9, s. 17.
33. Wistuba H., Wychowanie małego dziecka w rodzinie, w: Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej, red. F. Adamski, Kraków 1984, s. 200–217.
34. Wroczyński R., Pedagogika społeczna, Warszawa 1997, s. 165–166.
35. Znaniecki F., Socjologia wychowania, t.1. Warszawa 1973, s. 147.
36. Ehrlich S., Wiążące wzory zachowania, Warszawa 1995, s. 103–105.
37. www.brewiarz.katolik.pl/czytelnia/święci/10-14d.php3
38. <http://gu.edu.pl>
39. www.rodzina.room.elk.pl
40. www.psycholog.alleluja.pl/tekst.php?numer=161

B. Wyczawski. Psychosocial Conditionality and Education of Young People. The author of the article analyses various attitudes and behavior of children and young people in families that imitate age-mates or social groups, in which they are brought up. Many authors who investigate the problems of education or psychosocial behavior of growing up young people specify on influence and prevailing of age-mates in forming of children's consciousness, ways of behavior and acceptance of vital decisions. The author, being based on opinions of scientific authorities, shows that public influence is the certain change of positions, behavior or person feelings as a result of that other people think, do and feel. It leads to the basic changes in life, i.e. the changes of level of implementation of tasks by an individual in presence of other people. The author underlines that education is not only based on abilities that are traditionally passed on in family from one generation to another, but also requires permanent improvement of the special literature in the sphere of psychology and pedagogics that will help parents in education of their children. Analyzing the problems of family we should underline that parents are responsible for individual values which their children will obtain. Therefore numerous researches concerning family as a subject matter that were carried out in psychology, sociology or pedagogics show image of diverse hierarchy of values in the family. It is important to emphasize that there are values to be considered as basic that does not depend on person, history and culture of country influence on their formation. Such values consist of: courage, justice, reasonableness, capacity for work, modesty, gratitude, readiness to help, sympathy and responsibility.

Key words: family, education, psychosocial behavior, groups of age-mates, hierarchy of values.

Received February 12, 2016

Revised March 25, 2016

Accepted April 21, 2016

Психологічні особливості створення та функціонування освітніх округів

Vozniuk A.V. Psychological characteristics of the educational districts formation and functioning / A.V. Vozniuk // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 91–103.

А.В. Вознюк. Психологічні особливості створення та функціонування освітніх округів. У статті проаналізовано основні підходи до створення освітніх округів. Визначено освітній округ як добровільне об'єднання організацій (незалежно від їх підпорядкування, типу і форм власності) на певній території, яке виступає дієвим механізмом забезпечення максимально повних освітніх послуг для формування конкурентоспроможної особистості, мобільної на ринку та спроможної навчатися впродовж життя. Обґрунтовано стратегічну мету діяльності освітнього округу, яка має складатися з двох основних напрямів, перший із яких передбачає здійснення організації для надання якісних освітніх послуг, враховуючи всі потенційні ресурси, а другий – створення умов для розширення професійних можливостей та особистісно-професійного зростання педагогічних працівників. Розкрито основні завдання та напрями діяльності освітнього округу. Виокремлено низку психолого-управлінських проблем щодо створення та функціонування освітнього округу, які об'єднано у три блоки: блок проблем, стосується управління освітнім округом в цілому; блок проблем, відображає специфіку управління педагогічними працівниками в освітньому окрузі; блок проблем, пов'язаний із якісною організацією навчально-виховного процесу в освітньому окрузі. Охарактеризовано особливості управлінської діяльності керівника опорної школи щодо створення та функціонування освітнього округу. Визначено, що даний напрям управлінської діяльності керівника опорної школи включає в себе такі складові: стратегічно-моделюючу; організаційно-координаційну; аналітико-коригувальну; інформаційну. Визначено зміст і проаналізовано основні завдання складових управлінської діяльності керівника опорної школи щодо створення та функціонування освітнього округу.

Ключові слова: освітній округ, стратегічна мета діяльності освітнього округу, завдань діяльності освітнього округу, психолого-управлінські проблеми створення й функціонування освітнього округу, управлінська діяльність керівника опорної школи, стратегічно-моде-

лююча складова, організаційно-координативна складова, аналітико-коригувальна складова, інформаційна складова.

А.В. Вознюк. Психологические особенности создания и функционирования образовательных округов. В статье проанализированы основные подходы к созданию образовательных округов. Определён образовательный округ как добровольное объединение организаций (независимо от их подчинения, типа и форм собственности) на определённой территории, которое выступает действенным механизмом обеспечения максимально полных образовательных услуг для формирования конкурентоспособной личности, мобильной на рынке и способной учиться в течение жизни. Обоснована стратегическую цель деятельности образовательного округа, которая должна состоять из двух основных направлений, первое из которых предполагает осуществление организации для предоставления качественных образовательных услуг, учитывая все потенциальные ресурсы, а второе – создание условий для расширения профессиональных возможностей и личностно-профессионального роста педагогических работников. Раскрыты основные задачи и направления деятельности образовательного округа. Выделены ряд психолого-управленческих проблем по созданию и функционированию образовательного округа, которые объединены в три блока: блок проблем, касающийся управления образовательным округом в целом; блок проблем, отражающий специфику управления педагогическими работниками в образовательном округе; блок проблем, связанный с качественной организацией учебно-воспитательного процесса в образовательном округе. Охарактеризованы особенности управленческой деятельности руководителя опорной школы по созданию и функционированию образовательного округа. Определено, что данное направление управленческой деятельности руководителя опорной школы включает в себя следующие составляющие: стратегически-моделирующую; организационно-координационную; аналитико-корректирующую; информационную. Определено содержание и проанализированы основные задачи составляющих управленческой деятельности руководителя опорной школы по созданию и функционированию образовательного округа.

Ключевые слова: образовательный округ, стратегическая цель деятельности образовательного округа, задачи деятельности образовательного округа, психолого-управленческие проблемы создания и функционирования образовательного округа, управленческая деятельность руководителя опорной школы, стратегически-моделирующая составляющая, организационно-координационная составляющая, аналитико-корректирующая составляющая, информационная составляющая.

Постановка проблеми. У рамках децентралізації повноважень центральних органів влади Урядом внесено зміни у порядок створення освітніх округів, визначено умови функціонування загальноосвітніх навчальних закладів, значно збільшено повноваження опорних шкіл, розширено функціональні обов'язки ди-

ректора опорної школи, який повинен нести відповідальність за якість підготовки педагогічних кадрів і якість освіти. Поставлені завдання викликали потребу дослідити психологічні особливості створення та функціонування освітніх округів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналітичний огляд літератури показав, що окремі питання створення та функціонування освітніх округів вивчалися у працях А. Бура [1], О. Григор'євої [2], В. Громового [3], В. Джалілова [4], Н. Криволапчук [6], П. Кульпіна [7], В. Курець [8], В. Мелешко [9], І. Шарапа [15], Л. Юрчук [16] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із тим, залишається не вивченим питання управлінської діяльності керівника опорної школи щодо створення та функціонування освітнього округу.

Формулювання мети статті. Визначити сутність створення та функціонування освітніх округів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Що стосується *визначення змісту освітнього округу*, у першу чергу необхідно наголосити, що відповідно до Положення про освітній округ [13], освітній округ – добровільне об'єднання у межах адміністративно-територіальних одиниць навчальних закладів системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти, що спрямовують свою діяльність на створення умов для здобуття громадянами загальної середньої освіти, впровадження допрофільної підготовки і профільного навчання, поглиблене вивчення окремих предметів, забезпечення всебічного розвитку особистості, а також закладів культури, фізичної культури і спорту, підприємств і громадських організацій (далі – суб'єкти округу).

Звернення до робіт провідних фахівців з означеної проблеми дає підставу стверджувати, що кожен з них по-різному трактує сутність освітнього округу.

Так, наприклад, у своїх працях П. Кульпін [7], Н. Мельник [10] наголошують на тому, що освітній округ створюється не як реакція на погіршення стану та рівня освітніх послуг, а як «удосконалення» старої системи освіти. В. Курець [8] зазначає, що це не просто вдосконалення старої системи, а й розвиток і модернізація освіти, що приведе до запланованих результатів. З цього приводу Л. Римар [14] говорить про те, що створення освітнього округу було орієнтоване на поетапний розвиток і модернізацію закладів освіти, тому що звільнення та розподіл ресурсів між освітніми закладами сприяли створенню нових освітніх можливостей. Ідея створення освітнього округу, на думку В. Новікової

[11], може виступати перспективною формою розвитку освітньої системи школи, оскільки це дозволяє створити рівні можливості школярам для отримання повноцінної освіти, що відповідає їхнім індивідуальним запитам і враховує соціально-економічні тенденції розвитку регіону.

В. Джалілова [4] у своїх дослідженнях підкреслює, що освітній округ – це дієвий чинник покращення якості освітніх послуг. А. Бура [1] визначає освітній округ як один із можливих варіантів в освітній мережі створити необхідні й достатні умови для отримання якісної освіти. Н. Криволапчук [6] робить акцент на тому, що освітній округ – це реальний шлях забезпечення рівних можливостей для отримання якісної освіти, що відповідає індивідуальним запитам учнів. О. Косигіна [5] вважає, що основним спонукальним чинником у процесі створення освітніх округів має бути забезпечення досягнення європейського рівня якості і доступності освіти громадянами шляхом створення реальних умов для отримання необхідних знань, умінь та навичок.

Заслугує на увагу дослідження В. Громового [3], який запропонував розглядати освітній округ як дієвий механізм налагодження «горизонтальних» зв'язків. Більш узагальненим і водночас близьким до попереднього є твердження Л. Юрчук [16], яка визначає освітній округ як горизонтальну форму самоврядування та кооперації в освіті.

Досить цікавий аналіз означеної проблеми здійснено в роботі І. Осадчого [12], який зазначає, що освітній округ – це освітня макроінституція мережевого типу, яка дає змогу формувати й утримувати в рівноважному стаціонарному стані інституційне освітнє середовище учня, у якому учень сільського регіону, будуючи власну освітню траєкторію, здобуває загальну повну середню освіту. В. Мелешко [9] розглядає освітній округ як сукупність підсистем, об'єднаних спільною метою у сільській місцевості, як багатифункціональний комплекс, центр культурного життя його мешканців.

Отже, на основі аналізу наукової літератури та теоретичного аналізу проблеми нами було визначено *освітній округ* як добровільне об'єднання організацій (незалежно від їх підпорядкування, типу і форм власності) на певній території, яке виступає дієвим механізмом забезпечення максимально повних освітніх послуг для формування конкурентоспроможної особистості, мобільної на ринку та спроможної навчатися впродовж життя.

Одним із важливих питань у процесі розкриття змісту освітнього округу є визначення його мети. Так, відповідно до По-

ложення про освітній округ [13], освітній округ утворюється з **метою**: організації в межах адміністративно-територіальної одиниці ефективної системи освіти; забезпечення рівного доступу дітей відповідного віку до якісної дошкільної, загальної середньої, позашкільної та професійно-технічної освіти, допрофесійного навчання незалежно від місця їх проживання; ефективного використання творчого потенціалу педагогічних працівників навчальних закладів; раціонального використання навчально-методичної, матеріально-технічної бази суб'єктів округу, її зміцнення та модернізації.

На основі аналізу спеціальної літератури [1; 2; 3; 10; 12; 13; 16] *стратегічна мета діяльності освітнього округу*, на нашу думку, має складатися з двох основних напрямів, перший з яких передбачає здійснення організації для надання якісних освітніх послуг, враховуючи всі потенційні ресурси, а другий – створення умов для розширення професійних можливостей та особистісно-професійного зростання педагогічних працівників. Лише пропорційне врахування та вчасна реалізація відповідних напрямів буде сприяти як ефективному функціонуванню освітнього округу в цілому, так і всебічному розвитку особистості учня, зокрема.

Основними завданнями освітнього округу, відповідно до Положення про освітній округ, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 777, є створення єдиного освітнього простору в межах адміністративно-територіальної одиниці та належних умов для забезпечення навчально-виховного процесу, реалізація допрофільної підготовки і профільного навчання, розвиток творчих здібностей, нахилів, обдарувань дітей, впровадження сучасних освітніх технологій [13].

Основними напрямками діяльності освітніх округів є [7]: розвиток та оптимізація мережі навчальних закладів для оптимального задоволення прав громадян на освіту; створення широкого діапазону умов отримання вихованцями й учнями якісної освіти та розвитку їхніх здібностей; систематична та своєчасна поінформованість батьків про освітні послуги, допомога у виборі профілю навчання; концентрація наукового, культурного, матеріально-технічного та фінансового потенціалу району для вирішення актуальних проблем функціонування системи освіти; сприяння впровадження в закладах освіти освітніх округів сучасних навчально-виховних та управлінських технологій; пропаганда передового практичного досвіду, стимулювання професійного зростання, підвищення педагогічної майстерності педагогічних кадрів.

Теоретичний аналіз [1; 2; 3; 10; 12; 13; 14; 16] проблеми створення й функціонування освітніх округів, вивчення досвіду роботи опорних шкіл й суб'єктів освітніх округів дозволяють виокремити низку *психолого-управлінських проблем, які доречно об'єднати у три блоки:*

1. Блок проблем, що стосується управління освітнім округом в цілому: склад Ради освітнього округу, методичних рад освітнього округу визначається керівництвом освітніх організацій, які входять до освітнього округу, без врахування значущих осіб суб'єктів округу; відсутність координатора округу; не визнано вищого, виконавчого та додаткових органів управління освітнім округом, не окреслено їх функції, повноваження, особливості взаємодії та підпорядкування; відсутність єдиної системи інформаційного середовища освітнього округу, інформаційне забезпечення не відповідає сучасним вимогам; формування готовності освітян-управлінців до партнерської діяльності з представниками місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, що опікуються проблемами освітньої галузі, громадськістю; страх дестабілізації ситуації, втрат напрацьованих переваг у власному закладі, відсутність віри у стабільність нововведення; спільні навчальні плани освітнього округу та плани роботи керівних органів освітнього округу складаються переважно керівництвом опорної школи, не створюючи команди професіоналів для визначення стратегічних завдань освітнього округу; відсутність цілісної системи психологічного супроводу діяльності освітнього округу.

2. Блок проблем, що відображає специфіку управління педагогічними працівниками в освітньому окрузі: психологічні та етичні проблеми в процесі налагодження взаємодії, наприклад, нездорове суперництво у середовищі керівників шкіл замість конструктивної взаємодії; організація методичної роботи на рівні округу потребує додаткових ресурсів і часу, а також без належного заохочення або оплати може перетворюватися у формальність; відсутність підготовки педагогічних кадрів для роботи в умовах освітнього округу; недостатній рівень готовності педагогічних працівників освітнього округу до інноваційної діяльності, низька самооцінка власної педагогічної діяльності; низький фаховий рівень, які викладають декілька різних предметів; недостатній супровід розвитку педагогічних кадрів; працевлаштування вивільнених учителів та обслуговуючого персоналу.

3. Блок проблем, що пов'язаний з якісною організацією навчально-виховного процесу в освітньому окрузі: відсутність наступності у здійсненні змістовної допрофільної підготовки з

профільним навчанням; невідповідність розкладів занять унеможливорює систематичне проведення спільних заходів; профіль навчання переважно визначається за запитам батьків і учнів, а не готовністю педагогічних працівників; відсутня можливість постійного вибору учнями шкіл округу типу навчального закладу, бажаного профілю навчання, факультативів, курсів за вибором, секцій тощо; низький рівень психолого-педагогічної діагностики та моніторингу розвитку учнів сільської місцевості; недостатній рівень соціалізації дітей сільської місцевості; обмежений доступ учасників навчально-виховного процесу до сучасних інформаційно-комунікативних технологій та ін.

Управлінська діяльність керівника опорної школи – це різновид професійної діяльності, що відображає здатність керівника успішно реалізовувати основні завдання освітнього округу. Управлінська діяльність керівника опорної школи полягає, на наш погляд, у створенні сприятливих умов щодо створення та функціонування освітнього округу.

Даний напрям управлінської діяльності керівника опорної школи включає в себе такі складові: стратегічно-моделюючу; організаційно-координаційну; аналітико-коригувальну; інформаційну.

Стратегічно-моделююча складова є однією з пріоритетних складових управлінської діяльності керівника опорної школи, яка спрямована на побудову моделі та розробку програми розвитку освітнього округу.

Першочерговим завданням створення освітнього округу є побудова його моделі, що дозволяє відобразити узгоджену взаємодію всіх суб'єктів округу шляхом використання усталеного освітнього простору з мінімальним доповненням, враховуючи наявні освітні можливості, та шляхом доповнення необхідного простору на основі концептуальних завдань, потреб і вимог (освітніх програм, батьків, учнів тощо).

На основі аналізу літератури [1; 2; 3; 10; 12; 13; 16] при побудові моделі освітнього округу необхідно: максимально використувувати інфраструктуру найближчих сіл, можливості родин, громад; упроваджувати сучасні форми управління міжшкільного рівня, що відповідає інтересам суб'єктів освітнього процесу; мотивувати керівників та працівників суб'єкта округу до взаємодії; забезпечити оновлення змісту та форм підвищення кваліфікації працівників суб'єктів округу шляхом впровадження інноваційних технологій навчання; створити систему психологічної, педагогічної та методичної підтримки працівникам та учням округу.

Для створення освітнього округу, перш за все, на думку В. Громового [3], необхідно, щоб з'явилася мотивація до його створення в усіх керівників загальноосвітніх навчальних закладів, позашкільних освітніх закладів і закладів культури, які працюють на цій території.

Пріоритетним критерієм підбору територій для об'єднання в освітні округи, на думку І. Шарапа [15], має бути саме критерій повноти освітніх послуг. Тобто, на території округу повинно бути все, що потрібно для освітньої системи, починаючи від дошкільних установ і закінчуючи можливістю тісної взаємодії з вищими навчальними закладами.

Концепція розвитку освітнього округу повинна містити обґрунтування концептуальної ідеї створення та місію округу (визначає призначення округу, асортимент і рівень освітніх послуг, пріоритетні функції), мету та цілі (мета повинна бути конкретно з чіткими термінами її реалізації, а цілі – логічно узгоджені), пріоритетні напрями роботи, структуру управління та навчально-виховного процесу, програму особистісно-професійного зростання педагогічних працівників.

Програма розвитку освітнього округу може реалізуватися за таких умов: визначення чіткого управління освітнім округом (створення Ради округу, призначення координатора округу); забезпечення науково-методичного супроводу педагогічних працівників округу; своєчасного моніторингу якості надання освітніх послуг та забезпечення наступності допрофільного навчання й професійної освіти; гнучкості та варіативності системи освіти, яка підпорядкована задоволенню широкого діапазону індивідуальних освітніх потреб; запровадження інноваційних форм і методів управління та навчально-виховного процесу; налагодження співробітництва з навчальними закладами різного рівня та іншими організаціями тощо.

Організаційно-координаційна складова – це складова управлінської діяльності керівника опорної школи, сутність якої полягає у: визначенні місця, ролі та завдань опорної школи, суб'єктів освітнього округу, кожного керівника та працівників округу для досягнення визначеної мети; забезпеченні ефективної взаємодії всіх суб'єктів освітнього округу через раціональний розподіл повноважень відповідно до посади та професійних можливостей; досягненні узгодженості в роботі всіх суб'єктів освітнього округу за допомогою встановлення раціональних зв'язків між ними та узгодження дій всіх суб'єктів округу для виконання поставлених завдань.

У свою чергу, Н. Мельник [10] говорить, що координація роботи в освітньому окрузі повинна здійснюватися на основі встановлення горизонтальних зв'язків між навчальними закладами, які перебувають на одному організаційному рівні.

Аналітико-коригувальна складова є складовою управлінської діяльності керівника опорної школи, яка передбачає ґрунтовний аналіз всіх складових діяльності освітнього округу та, по можливості, своєчасне внесення змін у подальший процес управління освітнім округом. Дана складова спрямована на модернізацію процесу управління, на вдосконалення стану керування за допомогою здійснення необхідної корекції. В умовах освітнього округу для реалізації поставлених завдань важлива роль відводиться таким моніторинговим дослідженням, як моніторинг навчально-виховного процесу, рівня знань, умінь і навичок учнів у навчальних закладах, їх вихованості; професійного рівня розвитку педагогічних працівників; якості загальної середньої освіти; стану психічного та фізичного розвитку дітей; стану навчально-методичного забезпечення тощо [10].

Інформаційна складова є особливою складовою управлінської діяльності керівника опорної школи, оскільки супроводжує кожен складову основних напрямів управлінської діяльності керівника з метою своєчасного обміну інформацією та налагодження конструктивної комунікації.

Успішне інформаційне забезпечення управління освітнім округом можливе за таких умов: створення чіткого механізму збирання, збереження й оброблення необхідної інформації та здійснення оперативного зворотнього зв'язку в межах освітнього округу; визначення єдиного інформаційного супроводу управління освітнім округом через розробку документації та своєчасне здійснення документообігу, створення сайту, газети, інформаційних вісників тощо; налагодження конструктивної взаємодії з освітніми організаціями різного рівня (управління освіти, районні відділи освіти, педагогічні інститути, позашкільні навчальні заклади, громадські організації тощо); налагодження партнерської взаємодії в межах освітнього округу з метою здійснення управлінського, навчально-виховного, методичного, психологічного супроводу суб'єктів округу.

Висновки. Отже, на основі вивчення сутності створення та функціонування освітніх округів можна стверджувати, що освітній округ виступає дієвим механізмом забезпечення максимально повних освітніх послуг для формування конкурентоспроможної особистості та спроможної навчатися впродовж життя,

а створити для цього максимально сприятливі умови є функціональним обов'язком керівника опорної школи.

Список використаних джерел

1. Бура А. П. Організація роботи школи як опорного закладу освітнього округу / А. П. Бура // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах : зб. наукових праць / за ред. А. І. Анцибора; Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників. – Вінниця : ПП Балюк І. Б., 2011. – С. 40–45.
2. Григор'єва О. В. Структурно-функціональна модель освітнього округу / О. В. Григор'єва // Народна освіта : Електронне наукове фахове видання. – Вип. № 2(20), 2013.
3. Громовий В. «Округізація» всієї шкільної освіти: нове дихання після парламентських слухань? : [Електронний ресурс] / В. Громовий. – Режим доступу : <http://education-ua.org/ru/articles/133-okrugizatsiya-vsieji-shkilnoji-osviti-nove-dikhannya-pislya-parlamentskikh-slukhan>. – Назва з екрану.
4. Джалілова В. Освітній округ як інноваційна модель управління освітою : [Електронний ресурс] / В. Джалілова. – Режим доступу:<http://ru.osvita.ua/school/manage>. – Назва з екрану.
5. Косигіна О. В. Критерії оцінювання ефективності функціонування освітніх округів : [Електронний ресурс] / О. В. Косигіна. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/14262/1>. – Назва з екрану.
6. Криволапчук Н. В. Освітній округ – реальний шлях для отримання якісної освіти / Н. В. Криволапчук // Завучу, усе для роботи. – 2011. – № 17– 18(65–66). – С. 34–36.
7. Кульпін П. Освітні округи як чинник модернізації управління освітою / П. Кульпін // Підручник для директора. – 2008. – № 5. – С. 49–53.
8. Курець В. С. Освітні шкільні округи – майже не єдине вирішення проблеми малокомплектних закладів шкільної освіти в регіонах України / В. С. Курець // матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. «Інвестиційні проекти епохи глобалізації: вплив на національну економіку та окремий бізнес», (Дніпропетровськ, 5–6 березня 2009 р.). – Дніпропетровськ : ПДАБА, 2009. – С. 90–93.
9. Мелешко В. Функціонування освітнього округу як механізм оновлення шкільної мережі у сільській місцевості / В. Мелешко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – Вип. 43(2). – С. 50–56.

10. Мельник Н. А. Освітній округ: основні завдання та функції / Н. А. Мельник // Народна освіта : Електронне наукове фахове видання. – Вип. № 3(18), 2012.
11. Новікова В. В. Освітній округ «Гармонія»: реалії, проблеми та перспективи / В. В. Новікова // Завучу, усе для роботи. – 2013. – № 3–4 (99–100). – С. 2–6.
12. Осадчий І. Г. Освітній округ: теоретико-технологічні засади ефективного управління / І. Г. Осадчий // Народна освіта : Електронне наукове фахове видання. – Вип. № 3(18), 2012.
13. Положення про освітній округ. Постанова Кабінету міністрів України від 27.08.2010р. № 777 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/777-2010-%D0%BF>. – Назва з екрану.
14. Римар Л. Я. Освітні округи: надбання, проблеми, перспективи / Л. Я. Римар // Освітні округи як чинники модернізації регіональної системи освіти. – Черкаси: видавництво ЧОІ-ПОПП, 2012. – С. 43–49.
15. Шарапа І. Д. Управління розвитком освітніх округів в контексті підвищення якості регіональної системи освіти / І. Д. Шарапа // Освітні округи як чинники модернізації регіональної системи освіти. – Черкаси : видавництво ЧОІПОПП, 2012. – С. 3–8.
16. Юрчук Л. М. Механізм утворення освітніх округів / Л.М. Юрчук : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.academy.gov.ua/ej/ej12/txts/10ylmuoo.pdf>. – Назва з екрану.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bura A. P. Organizacija roboty shkoly, jak opornogo zakladu osvith'ogo okrugy / A. P. Bura // Psyhologo-pedagogichni problemy rozvytku osobystosti v suchasnyh sociokul'turnyh umovah : zb. naukovykh prac' / za red. A. I. Ancybora; Vinnyc'kyj oblasnyj instytut pisljadyplomnoi' osvity pedagogichnykh pracivnykiv. – Vinnycja : PP Baljuk I. B., 2011. – S. 40–45.
2. Grygor'jeva O. V. Strukturno-funkcional'na model' osvith'ogo okrugy / O. V. Grygor'jeva // Narodna osvita : Elektronne naukove fahove vydannja. – Vyp. № 2(20), 2013.
3. Gromovyj V. «Okrugizacija» vsijej' shkil'noi' osvity: nove dyhannja pislja parlaments'kyh sluhan'? : [Elektronnyj resurs] / V. Gromovyj. – Rezhym dostupu : <http://education-ua.org/ru/articles/133-okrugizatsiya-vsieji-shkilnoji-osviti-nove-dikhannya-pislya-parlamentskikh-sluhan>. – Nazva z ekranu.

4. Dzhaliolova V. Osvitnij okrug jak innovacijna model' upravlinnja osvitoju [Elektronnyj resurs] / V. Dzhaliolova. – Rezhym dostupu:<http://ru.osvita.ua/school/manage>. – Nazva z ekranu.
5. Kosygina O. V. Kryterii' ocinjuvannja efektyvnosti funkcionuvannja osvitnih okrugiv [Elektronnyj resurs] / O. V. Kosygina. – Rezhym dostupu : <http://eprints.zu.edu.ua/14262/1>. – Nazva z ekranu.
6. Kryvolapchuk N. V. Osvitnij okrug – real'nyj shljah dlja otrymannja jakisnoi' osvity / N. V. Kryvolapchuk // Zavuchu, use dlja roboty. – 2011. – № 17– 18(65–66). – S. 34–36.
7. Kul'pin P. Osvitni okrugy jak chynnyk modernizacii' upravlinnja osvitoju / P. Kul'pin // Pidručnyk dlja dyrektora. – 2008. – № 5. – S. 49–53.
8. Kurec' V. S. Osvitni shkil'ni okrugy – majzhe ne jedyne vyrishennja problemy malokomplektnyh zakladiv shkil'noi' osvity v regionah Ukrai'ny / V. S. Kurec' // materialy II mizhnar. nauk.-prakt. konf. «Investycijni proekty epohy globalizacii'»: vplyv na nacional'nu ekonomiku ta okremyj biznes», (Dnipropetrovs'k, 5–6 bereznja 2009 r.). – Dnipropetrovs'k : PDABA, 2009. – S. 90–93.
9. Meleshko V. Funkcionuvannja osvitn'ogo okrugy jak mehанизm onovlennja shkil'noi' merezhi u sil's'kij miscevoosti / V. Meleshko // Psihologo-pedagogichni problemy sil's'koi' shkoly. – 2012. – Vyp. 43(2). – S. 50–56.
10. Mel'nyk N. A. Osvitnij okrug: osnovni zavdannja ta funkcii' / N. A. Mel'nyk // Narodna osvita : Elektronne naukove fahove vydannja. – Vyp. № 3(18), 2012.
11. Novikova V. V. Osvitnij okrug «Garmonija»: realii', problemy ta perspektyvy / V. V. Novikova // Zavuchu, use dlja roboty. – 2013. – № 3–4 (99–100). – S. 2–6.
12. Osadchij I. G. Osvitnij okrug: teoretyko-tehnologichni zasady efektyvnogo upravlinnja / I. G. Osadchij // Narodna osvita : Elektronne naukove fahove vydannja. – Vyp. № 3(18), 2012.
13. Polozhennja pro osvitnij okrug. Postanova Kabinetu ministriv Ukrai'ny vid 27.08.2010r. № 777 [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/777-2010-%D0%BF>. – Nazva z ekranu.
14. Rymar L. Ja. Osvitni okrugy: nadbannja, problemy, perspektyvy / L. Ja. Rymar // Osvitni okrugy jak chynnyky modernizacii' regional'noi' systemy osvity. – Cherkasy: vydavnytstvo ChoIPOP, 2012. – S. 43–49.
15. Sharapa I. D. Upravlinnja rozvytkom osvitnih okrugiv v konteksti pidvyshhennja jakosti regional'noi' systemy osvity /

- I. D. Sharapa // Osvitni okruhy jak chynnyky modernizacii' regional'noi' systemy osvity. – Cherkasy : vydavnytvo ChOIPOPP, 2012. – S. 3–8.
16. Jurchuk L. M. Mehanizm utvorennja osvitnih okrugiv / L.M. Jurchuk // [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.academy.gov.ua/ej/ej12/txts/10ylmuoo.pdf>. – Nazva z ekranu.

A.V. Vozniuk. Psychological characteristics of the educational districts formation and functioning. In the article the basic approaches to creating educational districts are analyzed. The educational district is determined as a voluntary association of organizations (regardless of subordination and ownership type) in a particular area, which serves an effective mechanism to ensure the most comprehensive educational services to create competitive personality, mobile at market and able to learn throughout life. The strategic goal of educational district is grounded. It is composed of two main areas, the first of which involves the organization to provide quality educational services, taking into account all potential resources, and the second – to create conditions for the expansion of professional opportunities and personal and professional growth of teachers. The basic tasks and activities of the educational district are revealed. A number of psychological and administrative problems regarding the establishment and functioning of educational district, combined into three blocks: block of problems concerning the management of educational district as a whole; block of problems reflecting the specific management of teaching staff in the education district; block of problems associated with the quality of the educational process in the educational district. The features of the head's managerial activities on the establishment and functioning of the educational district are characterized. It is determined that this administrative direction of the head of supporting school includes the following components: strategic and modeling; organizational and coordination; analytical and corrective; information. The content and main tasks of the components of managerial activities of supporting school concerning the establishment and functioning of the educational district are defined.

Key words: educational district, a strategic goal of the educational district activities, objectives of the educational district, psychological and administrative problems of creation and functioning of the educational district, administrative activities of the head of supporting school, strategically modeling component, organization and coordination component, analytical and corrective component, information component.

Received February 02, 2016

Revised March 25, 2016

Accepted April 23, 2016

Ідентифікаційна детермінація сепараційних переживань людини в умовах лікувальної реабілітації

Hayduchik P.D. Identification determination of separation experiences in medical rehabilitation conditions / P.D. Hayduchik // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 104–115.

П.Д. Гайдучик. Ідентифікаційна детермінація сепараційних переживань в умовах лікувальної реабілітації. Стаття присвячена теоретичному та емпіричному обґрунтуванню ідентифікаційної детермінації сепараційних переживань людини в умовах лікувальної реабілітації. Презентований теоретико-методологічний аналіз проблеми феномена сепарації, висвітлення його психологічного змісту і особливостей прояву в умовах лікувальної реабілітації, а також з'ясування концептуальних позицій вивчення ідентифікаційної детермінації поведінки людини, дало змогу констатувати, що сепараційні переживання зумовлені ідентифікаційним досвідом людини. Запропоновано проведення індивідуально-орієнтованого дослідження з метою вивчення ідентифікаційної детермінації сепараційних переживань хворих, які перебувають на лікуванні у стаціонарних відділеннях. Розроблено програму емпіричного дослідження, а також комплекс використаних методів математичної обробки результатів дослідження, що дають змогу конкретизувати ідентифікаційні чинники сепараційних переживань людини в умовах лікувальної реабілітації. Зазначено, що хворі із вираженою сепараційною тривожністю характеризуються загостреним переживанням самотності, що на загальному психоемоційному фоні є фактом їх комфортного стану, а серед ідентифікаційних чинників сепараційної тривожності хворих домінуючу позицію займають неконструктивні форми, які блокують їх самостійність і відповідальність; хворим із низькою сепараційною тривожністю властиві більш виражений рівень психічної активації, інтересу, емоційного тону, які є допоміжними засобами ефективного переживання стану самотності, зумовленої умовами лікувального процесу, а ознаки конструктивних форм особистісної ідентичності забезпечують почуття спрямованості та осмисленості життя.

Ключові слова: ідентифікація, сепарація, тривожність, ідентифікаційні чинники, сепараційні переживання, лікувальна реабілітація, хворі.

П.Д. Гайдучик. Идентификационная детерминация сепарационных переживаний в условиях лечебной реабилитации. Статья посвящена теоретическому и эмпирическому обоснованию идентификационной детерминации сепарационных переживаний человека в условиях лечебной реабилитации. Представленный теоретико-методологический анализ проблемы феномена сепарации, освещение его психологического содержания и особенностей проявления в условиях лечебной реабилитации, а также определение концептуальных позиций изучения идентификационной детерминации поведения человека, что позволило констатировать, что сепарационные переживания обусловлены идентификационным опытом человека. Предложено проведение индивидуально-ориентированного исследования с целью изучения идентификационной детерминации сепарационных переживаний больных, находящихся на лечении в стационарных отделениях. Разработанная программа эмпирического исследования, а также комплекс использованных методов математической обработки результатов исследования позволяет конкретизировать идентификационные факторы сепарационных переживаний человека в условиях лечебной реабилитации. Отмечено, что больные с выраженной сепарационной тревожностью характеризуются обостренным переживанием одиночества, что на общем психоэмоциональном фоне является фактом их комфортного состояния, а среди идентификационных факторов сепарационной тревожности больных доминирующую позицию занимают неконструктивные формы, которые блокируют их самостоятельность и ответственность; больным с низкой сепарационной тревожностью свойственны более выраженный уровень психической активации, интереса, эмоционального тонуса, которые являются помогающими средствами эффективного переживания состояния одиночества, обусловленного условиями лечебного процесса, а признаки конструктивных форм личностной идентичности обеспечивают чувство направленности и осмысленности жизни.

Ключевые слова: идентификация, сепарация, тревожность, идентификационные факторы, сепарационные переживания, лечебная реабилитация, больные.

Постановка проблеми. Останнім часом вивчення проблеми емоційної сфери особистості посідає одне з перших місць в контексті актуальних питань її соціально-психологічної адаптації та особистісної безпеки. Одним із потужних внутрішніх факторів, який визначає міру особистісного благополуччя, є тривожність, який не тільки відображає стабільність переживання особистістю почуття безпеки, але й відповідає за психологічну стійкість щодо переживання стресових ситуацій. Одним із видів тривожності є сепараційна тривога, яка виникає при переживанні загрози соціальної ізоляції та високих ризиках самотності. У соціальній реальності людини переживання нею подібних

загроз є досить розповсюдженим явищем у різні вікові періоди становлення особистості. Контекст дослідження ідентифікаційної детермінації сепараційних переживань людини в умовах лікувальної реабілітації суттєво доповнює емпіричний матеріал з вивчення цієї проблеми в силу дефіциту існуючих доробок.

Аналіз останніх досліджень. У системі психологічного знання можна виокремити різновекторні дослідження феномена тривожності особистості. Зокрема, йдеться про особливості розвитку тривожності в межах різних вікових етапів від раннього дитинства до періодів зрілості (Я. Гошовський, Б. Кочубей, О. Новікова, О. Захаров, В. Кисловська, А. Прихожан та ін.); специфіку нейрофізіології тривожності і страху (П. Гальперин, К. Мей, С. Епстейн, Р. Лазарус, М. Левітов, О. Ухтомський та ін.); діагностичні можливості експериментального вивчення тривожності (Г. Айзенк, Р. Кеттел, Ч. Спилбергер, Б. Філіпс, А. Прихожан та ін.). Перевагою вказаних психологічних доробків є загальна наукова позиція дослідників щодо розгляду особистісної тривожності як психодинамічного процесу емоційно-вольової регуляції діяльності людини.

З огляду на існуючий теоретико-емпіричний арсенал дослідження тривожності як специфічного стану людини, що виникає в особливих (напружених) умовах та як особистісної властивості, що проявляється в межах емоційного переживання негативної модальності, спільною ознакою тривожності є надмірна схильність до хвилювання, страху і стану тривоги в різноманітних фрустраційних ситуаціях, які загрожують фізичною небезпекою, неприємностями, невдачами тощо (В. Мясіщев, Р. Немов, А. Свядоц, В. Суворова, П. Тіллих та ін.). Концепція сепараційної тривоги отримала свій розвиток в роботах З. Фрейда, М. Малер, М. Кляйн, О. Ранка, Р. Спітца, Дж. Боулбі, У. Біона та ін. Процес сепарації і індивідуалізації тісно пов'язаний із формуванням ідентичності, адже ступені, що ведуть до інтеграції психічного життя і відкриття почуття ідентичності, вимагають як опрацювання скорботи, яка стосується не тільки близької особи, але й тих її частин «Его», які залишаються прив'язаними до неї.

Протягом останніх років проблема ідентичності є предметом психологічних досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (С. Аміот, Н. Антонова, О. Белінська, Т. Буякас, К. Коростеліна, І. Кранц, В. Малахов, В. Павленко, Р. Саблоннере, Дж. Сміт, Г. Теджфел, Дж. Тернер, О. Швачко, М. Ярумовіц та ін.). Водночас, аналіз наукових доробок у цій сфері засвідчує

недостатність розробленості питання системної діагностики й прогнозування ідентифікаційних чинників сепараційних переживань людини в умовах лікувальної реабілітації.

Мета статті: теоретичне та емпіричне обґрунтування ідентифікаційної детермінації сепараційних переживань людини в умовах лікувальної реабілітації.

Вклад основного матеріалу. Останнім часом проблема вивчення сепараційної тривоги усе частіше привертає до себе увагу. Передусім, актуальним її аспектом вивчення є контекст клінічної інтерпретації, зокрема аспекти сепараційних впливів на стан хворого, які впливають на ефективність лікувального процесу. Коли йдеться про тяжкі захворювання, які вимагають від людини постільного режиму, і, як наслідок її відриву від повсякденної діяльності, звичного способу життя, можливо й на довгий період, то їй приходить розлучатись із звичним середовищем, а відповідно переживати сепараційну тривогу з цього приводу. При цьому значним навантаженням є відрив від звичного середовища. Хворому дуже не вистачає діяльності, яка складає ціль його життя. Все це порушує не тільки його соціальні зв'язки, але й відносини із зовнішнім середовищем та торкається душевної рівноваги хворої людини. Звичне середовище, любов і турбота сім'ї, турбота про дітей, звичне місце роботи означають внутрішню впевненість, створюють спокій і гармонію, а при захворюванні спокійне життя тимчасово або надовго підлягають небезпеці. Ця небезпека, що загрожує звичним умовам існування людини, так і стабільність її внутрішнього світу, викликає страх і тривогу.

При переживанні загрози соціальної ізоляції і високих ризиках самотності виникає сепараційна тривога. Конструкт сепараційної тривоги традиційно розглядається як базовий афект, що продукує стан незахищеності та безпорадності, а прототипом даного виду тривоги є страх бути розлученим з тим, хто необхідний для виживання. Сепараційна тривога може бути об'єктивною або невротичною. Прояви об'єктивної сепараційної тривоги можна зустріти у немовлят або тяжкохворих дорослих, коли відсутність турботи і догляду з боку близької людини несе загрозу життю. Невротична сепараційна тривога виникає тоді, коли присутність іншої людини використовується як захист від іншого виду тривоги. В обох випадках її виникнення зумовлюють два чинники: страх перед невизначеною небезпекою, або ззовні, або від зростаючого внутрішнього напруження; і страх втратити об'єкт, який вважається здатним захистити або прийти на допомогу.

Термін «сепарація» в контексті сепараційної тривоги використовується у двох значеннях. В одному контексті слово «сепарація» означає розставання з людиною, з якою встановлені відносини довіри. Тимчасова відсутність такої людини може бути причиною переживань: самотності, печалі, туги, злості чи болю, а також полегшення і свободи. Тут сепарація створює такий контекст у відносинах, в якому інший може почуватися вільним – приходить і йти, обирати продовження відносин або їх припинення. У подібних відносинах розставання в часі і просторі не означає переривання емоційних зв'язків з близькою людиною або втрату її любові, оскільки вона сприймається як надійна, і така, яка не скористається розставанням, щоб кинути (покинути). Така сепарація (розлука) припускає надію на повернення, навіть якщо кожне розставання викликає страх імовірної реальної втрати близької чи коханої людини. Іншими словами, відсутність значущої особи викликає відповідні афекти, але не загрожує психічній структурі «Его». Подібна сепарація викликає психічну біль, пов'язану з опрацюванням смутку, але втрата об'єкта не супроводжується втратою «Его». Абсолютно інше переживання розставання (сепарації) відбувається, коли людина не довіряє намірам близької їй особи.

У будь-якому випадку сепараційні переживання людини порушують ідентифікаційну карту свідомості людини, і як результат, потребують розробки різноманітних психотерапевтичних заходів щодо набуття особистісної захищеності та комфорту особистості.

Щодо вивчення феномена ідентифікації в психології, то класично цей феномен тлумачать як копіювання поведінки іншої людини, близьке до пристрасного бажання бути схожим, наскільки можливо, на цю людину. Процес ідентифікації пов'язаний із ототожненням себе з кимось або з чимось, а також він передбачає розпізнавання чогось або когось [6, с. 129].

Передусім, аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що вперше у науковий обіг термін «ідентифікація» введено З. Фрейдом. У книзі «Психологія мас і аналіз людського Я» [7] вчений вводить поняття «ідентифікація», визначивши її як механізм соціальної прихильності до інших людей. Обґрунтувавши природу і механізми процесу ідентифікації, він чітко дотримується думки, що в процесі ідентифікації людина прагне сформувати своє Я за подобою іншого Я, яке береться нею за зразок. Це чітко проявляється у формуванні Едіпового комплексу, коли маленький хлопчик, ідеалізуючи постать батька, хоче ста-

ти таким як він, повністю замінивши його. При цьому ідентифікація може носити амбівалентний характер. У теорії З. Фрейда ідентифікація може відбуватися у процесі утворення невротичних симптомів у особистості, а також, коли індивід з метою задоволення своїх бажань копіює діяльність іншої людини. Механізмом реалізації ідентифікації особистості, у вищезазначених випадках, є наслідування. «Від ідентифікації через наслідування йде шлях до виживання, до розуміння того механізму, який взагалі робить можливою нашу позицію, щодо чужого психічно-го життя» [7, с. 311].

У сучасній психології проблема ідентифікації охоплює три області психічної реальності, які об'єднані між собою. Перша з них пов'язана з процесом об'єднання себе як суб'єкта з іншими індивідами або групою на основі встановленого емоційного зв'язку, а також включення у свій внутрішній світ і прийняття норм, цінностей, зразків як власних. Друга сфера психічної реальності – це уявлення, бачення суб'єктом іншої людини як власного продовження, наділення його своїми рисами, почуттями, бажаннями. І ще одна область – це механізм постановки суб'єктом себе на місце іншого, що проявляється як занурення, перенесення індивідом себе у поле, простір, обставини іншої людини, що призводить до засвоєння її особистісної суті [3; 4; 8 та ін.].

Виходячи з вищесказаного, можемо стверджувати, що ідентифікація є центральним механізмом структурування свідомості, що протягом онтогенезу людини формує її соціально значущі особистісні риси, завдяки яким особистість самостійно створює систему координат, в якій вона й функціонує.

Ще один важливий момент, яким ми користуємося у своєму дослідженні: особистісна ідентифікація передбачає не якусь єдину генеральну лінію становлення, а існування низки варіантів його прояву. Це й привело нас до думки про перевагу проведення індивідуально-орієнтованого дослідження з метою вивчення ідентифікаційної детермінації сепараційних переживань хворих, які перебувають на лікуванні у стаціонарних відділеннях.

Для емпіричного підтвердження сформульованих нами теоретичних положень щодо ідентифікаційної детермінації сепараційних переживань хворих і визначення правомірності використання запропонованих діагностичних засобів було проведено дослідження на вибірці хворих, які перебувають на довготривалому лікуванні (більше 14 днів), що склала 126 осіб

віком 25-40 років. Дослідницька робота проводилася на базі Волинської обласної клінічної лікарні. Під час формування вибіркової сукупності було дотримано вимог до її змістовності та еквівалентності. Виконання вимог критерію змістовності вибірки досягалося шляхом підбору вибірки, що відповідає предмету дослідження. Слідування критерію еквівалентності виражалося у нормальному розподілі емпіричних даних, отриманих з усієї вибірки.

Серед діагностичних методик використано такі: шкалу тривожності Дж. Тейлора, методику оцінки психічної активації, інтересу, емоційного тону, напруженості і комфортності М. Курганського і Т. Немчіна, методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Расела, М. Фергюсона та опитувальник вивчення особистісної ідентичності (МВОІ) Л. Шнейдер.

При обробці результатів констатувального експерименту використовувався t -критерій Ст'юдента для незалежних вибірок з метою встановлення статистично-значущих відмінностей середніх значень і дисперсій груп, що відповідають різним рівням прояву тривожності.

Після проведення названих методик отримано дані по кожній з них згідно процедури їх опрацювання. Їх фіксація дала змогу провести інтерпретаційний аналіз стосовно ідентифікаційної детермінації сепараційних переживань осіб в умовах лікувальної реабілітації.

Передусім за результатами проведення шкали прояву тривожності Дж. Тейлора всі досліджувані були поділені на дві групи: група 1 ($n=55$) – досліджувані, у яких середньогруповий показник тривожності склав – 46,8 бала (за градацію прояву тривожності – дуже високий рівень). Цей показник засвідчує виражену емоційну збудливість, в результаті чого з'являються негативні переживання (напруження, хвилювання, розгубленість, роздратованість), а також про безініціативність, яка формує переживання, пов'язані з невдоволеністю бажань та про егоцентричну особистісну спрямованість, що приводить до іпохондричної фіксації на соматичних відчуттях і особистісних недоліках, про труднощі в спілкування і про соціальну несміливість і залежність; група 2 ($n=71$) – досліджувані, у яких зафіксований середній та нижчий середнього рівні тривожності.

Підрахунок t -критерія Ст'юдента для незалежних вибірок дав можливість відмітити факт наявності значущих відмінностей у показниках тривожності у цих групах (табл. 1).

Таблиця 1

Статистично значущі відмінності прояву тривожності в досліджуваних групах за результатами шкали Дж. Тейлора

| | група 1 | група 2 | t-критерій | df | p |
|-------------|---------|---------|------------|-----|--------|
| тривожність | 46,818 | 21,039 | 10,376 | 100 | 0,0000 |

Продовженням діагностичної роботи виступило проведення методики оцінки психічної активації, інтересу, емоційного тону, напруженості і комфортності. Статистично значущі відмінності у показниках психічної активації, інтересу, емоційного тону, напруженості і комфортності у досліджуваних групах представлені у табл. 2.

Таблиця 2

Статистично значущі відмінності прояву психічної активації, інтересу, емоційного тону, напруженості і комфортності в досліджуваних групах

| | група 1 | група 2 | t-критерій | df | p |
|--------------------|---------|---------|------------|-----|---------|
| психічна активація | 16,2692 | 8,71052 | 12,1745 | 100 | 0,00000 |
| інтерес | 14,1538 | 6,90789 | 11,6475 | 100 | 0,00000 |
| емоційний тонус | 16,1538 | 10,6842 | 6,63675 | 100 | 0,00000 |
| напруженість | 15,8461 | 13,8157 | 2,14186 | 100 | 0,03463 |
| комфортність | 9,30769 | 14,0526 | -4,6133 | 100 | 0,00001 |

Середньогруповий розподіл чітко демонструє високий рівень вираження напруженості в групі з високим рівнем тривожності, що є закономірним психологічним фактом. Також найбільші показники психічної активації, інтересу, емоційного тону зафіксовані в групі 2. Що стосується психічного стану комфортності, то за середньогруповими показниками видно, що досліджувані хворі з високим рівнем тривожності почувають себе більш комфортно, ніж досліджувані групи 2.

Вивчення ознак сепараційної тривоги досліджуваних хворих за допомогою методики діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Расела, М. Фергюсона показало, що для досліджуваних із високим рівнем тривожності середньогруповий показник рівня суб'єктивного переживання самотності є вищим ($X_{сер}=44,84$), порівняно із досліджуваною групою 2 ($X_{сер}=36,55$). Але статистично значущих відмінностей у прояві досліджуваного стану не виявлено, що можна пояснити закономірністю впливу ситуації жорстких деприваційних умов лікувальної реабілітації, а також змістом анамнезів хворих, які ви-

мушені перебувати на стаціонарному лікуванні довготривалий термін.

Щодо визначення ідентифікаційних чинників сепараційних переживань хворих, то ми виходили з того, що сепараційна тривога, яка переважно визначається через песимізм чи то негативні очікування, за своєю психологічною природою зумовлена ідентифікаційним досвідом людини, що як специфічне відчуття індивідуальності охоплює різноманітні переконання, цінності, здібності та види поведінки.

За результатами опитувальника вивчення особистісної ідентичності (МВОІ) Л. Шнейдер зафіксовано відсотковий розподіл видів особистісної ідентичності у досліджуваних групах (табл. 3).

Таблиця 3

Відсотковий розподіл показників особистісної ідентичності в досліджуваних групах

| Показники особистісної ідентичності | група 1 (%) | група 2 (%) |
|-------------------------------------|-------------|-------------|
| Досягнута ідентичність | 3,64 | 23,9 |
| Мораторій | 29,1 | 33,8 |
| Передчасна ідентичність | 25,5 | 11,3 |
| Дифузна ідентичність | 21,8 | 14,1 |
| Псевдоідентичність | 19,9 | 16,9 |

Отримані результати показують, що у досліджуваних із високим рівнем тривожності домінують такі види особистісної ідентичності як «мораторій» і «передчасна ідентичність», що у загальному дає можливість говорити про переважний статус кризи ідентичності цих досліджуваних, якому відповідає менша інтелектуальна самостійність, особливо при вирішенні складних задач у стресових ситуаціях. У досліджуваних із низьким рівнем тривожності до вираженого типу ідентичності «мораторій» додається й тип «досягнутої ідентичності», що теж за своєю суттю можна визначити як кризові за рахунок об'єднання з більш складними і диференційованими культурними інтересами, більш розвинутою рефлексією.

Висновки. Отже, проведене дослідження чітко виокремило такі особливості сепараційних переживань людини в умовах лікувальної реабілітації: хворі із високим показником тривожності гостро переживають розрив із звичним оточуючим середовищем, що загострює їх переживання самотності; в той же час на загальному психоемоційному фоні вони не позбавлені переживань комфорту, що можна пояснити детермінацією таких

ідентифікаційних чинників як «мораторій» і «передчасна ідентичність», які є потужним блокувальним фактором самостійності та відповідальності людини. У досліджуваних із низьким рівнем тривожності спостерігаємо на фоні виражених переживань самотності, більш виражений рівень психічної активації, інтересу, емоційного тону, який зумовлений чинниками досягнутої ідентичності, що виражається у визначеній сукупності особистісно значущих для них цілей, цінностей і переконань, які переживаються як особистісно значущі, а відповідно забезпечують почуття спрямованості та осмисленості життя.

Насамкінець варто наголосити, що саме ідентифікаційна детермінація є визначальною умовою достойного переживання сепарації в умовах лікувальної реабілітації, що, в свою чергу, актуалізує питання психотерапевтичного супроводу. Це, відповідно, підтверджує добре відоме положення щодо розгляду змісту і функцій емоційного самопізнання людини: «якщо емоційне самопізнання розглядати як розкриття переживань, вияв емоційного простору, емоцій і почуттів особистості, то функція емоційного самопізнання полягає не лише у виявленні актуальних емоцій та почуттів, а й у пробудженні нових переживань, нових емоцій і почуттів, формуючи стан емоційної готовності до самозміни, розширюючи власний емоційний простір, самостворюючи його [3, с. 38].

Висновки. Проведене дослідження актуалізує необхідність вивчення когнітивних та поведінкових ознак ідентифікаційної детермінації сепараційних переживань людини в умовах лікувальної реабілітації, а також розробку заходів, спрямованих на розвиток здатності людини адекватно переживати сепараційний вплив, вибудовуючи клімат емоційної безпеки, який сприяє актуалізації внутрішніх ресурсів людини, який забезпечує її власну безпеку.

Список використаних джерел

1. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер ; [пер. с нем.] ; под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лезова. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
2. Бурлачук Л. Психотерапия: психологические модели / Л. Бурлачук, А. Кочарян, М. Жидко. – СПб. : Питер, 2003. – 472 с.
3. Вірна Ж.П. Самоставлення як імперативний модус професійної ідентифікації особистості / Ж.П. Вірна. – Психологічні перспективи. – 2011. – Вип.17. – С.28-39.

4. Зливков В. Л. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В. Л. Зливков // Соціально психологія. – 2006. – № 5 (19). – С. 128–137.
5. Кинодо Ж.М. Приручение одиночества / Ж.М. Кинодо ; [пер. с фр.] – М. : Когито-Центр, 2008. – 254 с.
6. Психология. Словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Фрейд З. Тотем и табу / З. Фрейд. – М. : Олимп, 1998. – 448 с.
8. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Buber M. Dva obraza veryi / M. Buber ; [per. s nem.] ; pod red. P.S. Gurevicha, S.Ya. Levit, S.V. Lezova. – М. : Respublika, 1995. – 464 s.
2. Burlachuk L. Psihoterapiya: psihologicheskie modeli / L. Burlachuk, A. Kocharyan, M. Zhidko. – SPb. : Piter, 2003. – 472 s.
3. Virna Zh.P. Samostavlennyya yak imperativniy modus profesiynoyi Identifikatsiyi osobistosti / Zh.P. Virna. – Psihologichni perspektivi. – 2011. – Vip.17. – S. 28–39.
4. Zlivkov V.L. Problema osobistisnoyi ta profesiynoyi samoidentifikatsiyi v suchasniy psihologiyi / V.L.Zlivkov // Sotsialna psihologiya. – 2006. – # 5 (19). – S. 128–137.
5. Kinodo Zh.M. Priruchenie odinchestva / Zh.M. Kinodo ; [per. s fr.] – М. : Korito-Tsentr, 2008. – 254 s.
6. Psihologiya. Slovar / [pod obsch. red. A.V.Petrovskogo, M.G.Yaroshevskogo]. – М. : Politizdat, 1990. – 494 s.
7. Freyd Z. Totem i tabu / Z. Freyd. – М. : Olimp, 1998. – 448 s.
8. Shneyder L. B. Lichnostnaya, gendernaya i professionalnaya identichnost: teoriya i metody diagnostiki / L. B. Shneyder. – М. : Moskovskiy psihologo-sotsialniy institut, 2007. – 128 s.

P.D. Hayduchyk. Identification determination of separation experiences in medical rehabilitation conditions. The article deals with theoretical and empirical grounding of identification determination of separation experiences of individual in medical rehabilitation conditions. Represented theoretical and methodological analysis of the phenomenon

of separation, highlighting its psychological content and manifestation of peculiarities in medical rehabilitation conditions, and also clarifying the conceptual positions of studying the identification determination of human behavior, allowed to state that separation experiences are caused by human identification experience. The carrying out of individually based study in order to examine the identification determination of separation experiences of patients who undergo stationary department's treatment has been suggested. The developed program of empirical research and the complex of used methods of research results of mathematical processing enables to concretize the identification factors of separation experiences of human in medical rehabilitation conditions. It has been stated that patients with expressed separation anxiety are characterized by heightened experience of loneliness that in general psycho-emotional background is the fact of their comfort condition, and among identification factors of separation anxiety of patients the dominant position occupy the unconstructive forms, blocking their autonomy and responsibility; patients with low separation anxiety inherent more expressed level of mental activation, interest, emotional tone, which are auxiliary aids of loneliness state effective experiencing caused by treatment process conditions, and signs of constructive forms of personality identity ensure the sense of orientation and meaningfulness of life. The question of psychotherapeutic support of separation experiences in medical rehabilitation conditions has been actualized, and it has been stated, that emotional safety climate contributes to actualization of sick person's internal resources, determining its personal protection and emotional comfort.

Key words: identification, separation, anxiety, identification factors, separation experiences, medical rehabilitation, patients.

Received February 02, 2016

Revised March 25, 2016

Accepted April 23, 2016

Єдність рефлексивного спілкування та діалогу: теорія і практика

Haponenko L.O. Unity of reflexive communication and internal dialogue: theory and practice / L.O. Haponenko // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 116–127.

Л.О. Гапоненко. Єдність рефлексивного спілкування та внутрішнього діалогу: теорія і практика. Досліджено рефлексне спілкування як механізм породження нових смислів у розвитку рефлексивного спілкування в процесі професійної освіти майбутнього практичного психолога. У роботі представлено внутрішній діалог як стимулюючий матеріал розвитку рефлексивного мислення, яке переходить у рефлексивну свідомість і завершається в рефлексивному спілкуванні. Емпіричне дослідження відбувалося за матеріалом проведених аналізів вербалізації внутрішнього діалогу, які надавали студенти-психологи в процесі інтерпретації психомалюнків (курс «Активне соціально-психологічне навчання»). На основі аналітичних сесій встановлено, що розгортання внутрішнього діалогу протікає успішно за умов рефлексії того, що робить студент, для чого це він робить і яке перспективне значення ця робота має для нього в подальшій професійній діяльності. Виявлено, що рефлексивне перероблення зовнішньої інформації обумовлено наявністю протиріч, які усвідомлює студент – це протиріччя між навчальною задачею і особистісним смисловим значенням. Внутрішній діалог, як механізм породження нових смислів, функціонує в нерозривній єдності з рефлексією завдяки актуалізації усвідомленого й неусвідомленого змісту психіки. Визначено, що витиснені у несвідомість приховані змісти виявлялися в контекстах внутрішнього діалогу завдяки рефлексивному спілкуванню студентів у процесі обговорення психомалюнка. Відстежені породження нових рефлексивних актів у контексті розгортання внутрішнього діалогу, який за смисловим значенням студента був особистісно проблемним. Розвиток рефлексивного спілкування представлено в поступовому накопиченні нових комунікативних контекстів, які виникають спочатку як внутрішній діалог, а тільки потім як зовнішній діалог. На цьому етапі актуалізуються процеси асоціацій, які поступово осмислюються. Представлено основну різницю внутрішнього діалогу й рефлексивного спілкування: перший протікає як реаліза-

ція взаємодії за S-S принципом; другий – як інтрапсихічний процес відображення інформації у спілкуванні.

Ключові слова: рефлексія мислення, рефлексивна свідомість, рефлексивне спілкування, суб'єктно-рефлексивна модель, внутрішній діалог, психологічний аналіз психомалюнка, аналіз тексту, контекст.

Л.А. Гапоненко. Единство рефлексивного общения и внутреннего диалога: теория и практика. Исследовано рефлексивное общение как механизм порождения новых смыслов в развитии диалогического общения в процессе профессионального образования будущих практических психологов. В работе представлен внутренний диалог как стимульный материал развития рефлексивного мышления. Эмпирический сбор этого материала осуществлялся по анализу вербализации внутреннего диалога в процессе интерпретации психорисунка во время проведения курса «Активное социально-психологическое обучение». На основе аналитических сессий установлено, что разворачивание внутреннего диалога протекает успешно при условии рефлексии того, что делает студент, для чего он это делает и какую перспективную значимость эта работа имеет для него в дальнейшей профессиональной деятельности. Выявлено, что рефлексивное преобразование внешней информации обусловлено явными противоречиями, которые осознаёт студент, – это противоречия между учебной задачей и личностным смысловым значением. Внутренний диалог, как механизм порождения новых смыслов, функционирует в неразрывной связи с рефлексией за счет актуализации осознанных и неосознанных содержаний психики. Выявлено, что вытесненные в бессознательное спрятанные содержания возникали в контекстах внутреннего диалога с помощью рефлексивного общения в процессе обсуждения психокартинок. Отслежены порождения новых рефлексивных актов в контексте разворачивания внутреннего диалога, которые для студента были личностными проблемами. Развитие рефлексивного общения представлено в постепенном накоплении новых коммуникативных контекстов, которые возникают сначала как внутренний диалог, и только потом как внешний диалог. На этом этапе актуализуются процессы ассоциаций, которые постепенно осмысливаются. Представлена основная разница внутреннего диалога и рефлексивного общения: первый протекает как реализация взаимодействия за S-S принципом, второй – как интропсихический процесс отображения информации в общении.

Ключевые слова: рефлексия мышления, рефлексивное сознание, рефлексивное общение, субъектно-рефлексивная модель, внутренний диалог, психологический анализ психокартинки, анализ текста, контекст.

Постановка проблеми. Фундаментальною основою успішної діяльності практичного психолога є здібність до комунікації за принципами рефлексивного спілкування, завдяки якій він встановлює довірливе ставлення клієнта до нього. Результат

такої довіри виявляється в отриманні рефлексивних знань про різновиди психіки клієнта. У психологічній практиці рефлексивне спілкування задає умови забезпечення індивідуального неповторного результату в розвитку соціально-перцептивному інтелекту клієнта. Рефлексія, як механізм самоспоглядання й критичного мислення, дозволяє результативно самопізнавати психологу власні психічні властивості.

Проте, система підготовки практичних психологів не достатньо враховує цільову спрямованість на рефлексивну культуру студента-психолога. Ця проблема лежить не тільки в практичній площині. У науковій літературі не існує чітких уявлень механізмів «запуску» рефлексії мислення, рефлексивної свідомості й рефлексивного спілкування. У нашій роботі був здійснений пошук з визначення можливості використання внутрішнього діалогу в розвитку рефлексивного спілкування.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження діалогу проводиться на перехресті психології свідомості, психології несвідомого, психології мови, а рефлексія в спілкуванні як здатність суб'єкта споглядати себе й партнера (А.Г. Асмолов, Дж. Верч, А.В. Візгіна, Г.В. Дьяконов, А. Морін, А.В. Россохін). Рефлексію розглядають у єдності свідомих і несвідомих процесів, які виникають не автоматично, а під управлінням вольових зусиль (А.В. Брушлінський). Подолання «ідеалізованого Я», як створення захисного механізму збереження психічної енергії, вирішується завдяки здібності психолога сформулювати у клієнта рефлексивне осмислення внутрішнього монологу (І.В. Вачков, Ю.М. Ємельянов, О.Г. Грецов, К. Роджерс, Т.С. Яценко).

З огляду на значення рефлексії в діяльності практичного психолога, залишаються прошарки не визначених стимулів, які запускають механізм породження рефлексивного спілкування.

Мета статті – експлікація взаємозв'язку рефлексивного спілкування й внутрішнього діалогу.

Виклад основного матеріалу. У нашій роботі визначене припущення про існуючий збіг мереж внутрішнього діалогу й рефлексивного спілкування в ознаках теоретичного мислення.

Об'єктом емпіричного дослідження визначено вербалізовані внутрішні діалоги, які надавали студенти-психологи під час розв'язання навчальних завдань з психомалюнками.

Обґрунтуємо наш теоретичний підхід.

Якщо дійсно мережі внутрішнього діалогу співпадають з рефлексивним спілкуванням, то у дослідника виникає можли-

вість відстежити в емпіричному матеріалі послідовність формування теоретичного мислення, яке за своєю суттю рефлексивне.

Передбачення в теоретичній моделі процесів розвитку рефлексивного спілкування дозволило нам умовно визначити три складові теоретичного підходу.

Перша складова. З психологічної точки зору діалог – взаємодія двох суб'єктів, характерною ознакою яких є їх психологічна зміна. Водночас, показник зміни безпосередньо залежить від ступеня активності суб'єктів діалогу. А.В. Россохін доводить, що розвиток внутрішнього діалогу в процесі спілкування «веде до формування автокомунікації» [6, с. 14]. Іншими словами, утворюється внутрішній діалог на принципах рефлексії мислення.

Друга складова. Посилаючись на твердження М.М. Бахтіна: «Де починається свідомість, там і починається діалог» [2, с. 11], можна розглянути діалог (внутрішній, зовнішній) як текстовий матеріал, тобто вербалізовану форму мислення, яка висвітлює рефлексивну свідомість. Саме на це вказує автор, коли аналізує художніх героїв Ф.М. Достоєвського. Внутрішні діалоги подаються у вербалізованій формі й свідчать про особливості структур свідомості.

Водночас такої ж позиції дотримується й А.В. Візгіна [3], коли доводить, що рефлексія сприяє індивідуалізації та здобуттю *Самості*. За її переконаннями, більшість людей мають не розвинену *Самість*, і вони про неї не знають. *Его* здобуває зв'язок із Самістю в процесі довготривалого внутрішнього діалогу, в якому задіяні несвідомі процеси:

- 1) примітивна форма внутрішньої мови задана природою й добре спостерігаються в свідомості й самосвідомості дитини;
- 2) первинна форма внутрішнього діалогу на більш високому рівні розвивається в процесі розв'язання задач;
- 3) сформована форма внутрішнього діалогу спостерігається в реалізації Самості, що надає енергії долати труднощі й розв'язувати проблеми [3].

Подібні думки поділяє й А.Г. Асмолов [1].

Н.М. Кучинський внутрішній діалог пов'язує із рефлексією: «... діалог в різному ступені є розгорнута мовленнєва активність суб'єкта, направлена на значимі для нього аспекти дійсності» [5, с. 6].

Тож, специфіка внутрішнього діалогу визначається взаємозв'язком не співпадаючих точок зору, які розв'язуються суб'єктом завдяки рефлексивній свідомості.

Третя складова. За дослідженнями Г.В. Дьяконова, внутрішній діалог – це «інтрапсихічний процес, який протікає в мовленнєвій діалогічній формі, направлений на інтелектуально-неоднозначну, особистісно й емоційно-значиму, конфліктну проблематику» [4, с.45]. У нашій роботі ми доповнюємо це положення ще й тією ознакою, яка свідчить про «вживання» суб'єкта у внутрішній світ для опрацювання власного когнітивного матеріалу з метою координації особистісного смислу отриманої інформації для подальшої адаптації.

Надане теоретичне обґрунтування покладено в планування послідовності емпіричного дослідження, яке було здійснено протягом одного навчального року із студентами-психологами в курсі «Активне соціально-психологічне навчання». У дослідженні взяли участь 37 студентів-психологів КП ВДНЗ «КНУ».

На першому етапі емпіричного дослідження студенти, згідно навчальної програми, навчалися інтерпретувати психомалюнки, що, в свою чергу, потребувало активізації низки асоціацій. Студент отримував інструкцію як можна повніше відтворювати розгорнуту внутрішню мову з визначення асоціацій, що виникали на етапі визначення ключового символу психомалюнка. Патерни поведінки студента та його тестові інформації свідчили про рівень рефлексивного мислення й рефлексивної свідомості.

У студентів з відсутністю рефлексивного мислення, а значить і відсутністю рефлексивної свідомості, як правило, визначалися кліше «звинування когось, але не себе».

Наприклад: *«Я взагалі маю сумнів, що хтось таке завдання може виконати, ... нас цьому раніше не навчали ... в мене нічого не вийде»*. В той час як студенти із рефлексивною свідомістю висловлювали кліше *«самооцінка себе як спроможного виконати завдання»*. Наприклад, *«Взагалі це завдання можна виконати і це вже не так і важко»*.

На другому етапі емпіричного дослідження ми поставили завдання активізувати студентів з низькими показниками рефлексії завдяки зовнішнього діалогу щодо складання гіпотези про символ психомалюнка. Для виконання цього завдання залучували активних студентів, які «розкривали» свої внутрішні діалоги в процесі аргументації символу психомалюнка. Отже, набиралися вербалізовані внутрішні діалоги, які обговорювалися в навчальній взаємодії. Студенти доповнювали контексти діалогів, уточнювали їх в процесі аргументації. Нам вдалося спостерігати злиття академічної психології (в цьому дослідженні – це теоретичні положення про діалог і рефлексію) з прак-

тичною, а більш точноше з психокорекцією студентів з низьким рівнем рефлексії.

Наприклад, студенти, які раніше звинувачували всіх у своїх невдачах, почали більш відповідально ставитися до виконання навчальних завдань.

Студента О. «... спостереження за тим, як студенти ділили-ся технікою вербалізації внутрішнього діалогу, допомогло *«привласнити» мені ці вміння*».

Як бачимо, ще рефлексивне мислення не передує, але вже й не спостерігається супротив.

На третьому етапі емпіричного дослідження відбувалося корегування усталених, стабілізованих та ригідних характеристик в мисленні студентів. Було розроблено навчальні завдання, які потребували опори на розумові, діалогічні роздуми в розв'язанні проблем. Особливість навчальних завдань до роботи з психомалюнками передбачала не тільки використання теоретичних засад у психокорекційній роботі, але й покладання студента на власне прогресивне самопізнання. Особливу увагу ми надавали не тільки психокорекційним процесам, але й їх поєднанню з педагогічними. Мета нашої роботи на цьому етапі полягала в доведенні кожному учаснику емпіричного дослідження про необхідність виокремлення фаху такої здібності як *відкриття нових рефлексивних знань про себе та інших завдяки ситуаціям «тут і тепер» як індивідуального, неповторного досвіду*. У процесі навчальної взаємодії студенти оволодівали інструментарієм внутрішнього діалогу як такого, що можна *«спостерігати» з боку та висловити в текстовому матеріалі*. На наше переконання, позитивні зміни в саморозвитку професійних властивостей студентів відбувалися тільки тому, що вони мали смислову основу завдання й усвідомлювали результативність рефлексивного спілкування в розвитку особистості. Головні принципи рефлексивного спілкування складаються в:

- дотриманні партнерами схематизації партнерства й свободи у розгляданні проблем;
- здібності не ототожнювати себе як залежний, або неспроможний на творчий пошук та новації;
- розумінні, що патерни поведінки кожного є відображенням особистісного суб'єктивного психічного світу;
- здібності сформулювати й виразити потребу до саморуку з метою самовдосконалення біопсихічних процесів;
- позитивному, оптимістичному ставленні до себе та інших.

Опрацювання отриманого матеріалу дали можливість зібрати письмові тексти внутрішніх діалогів, за якими було встановлено такі ознаки:

- самостійно визначати символи психомалюнка, орієнтуватися у ставленні автора рисунка до значимих подій, виявляти наявність зв'язків ставлення до подій з інфантильними фікціями, а не статистичними показниками;
- внутрішнє розуміння тих чи інших явищ, подій самим студентом та вміння ставити проблемні питання до автора психомалюнка, які б сприяли рефлексії формалізованої інтерпретації свого малюнка;
- логічне слідкування за асоціаціями як проявів несвідомих процесів у невербалізованих засобах інформації;
- застосування теорій глибинної психології та визначення колективного несвідомого й архетипів для упорядкування досвіду;
- здатності працювати з психомалюнком не як з категоріями розуму, а як з категоріями уявлень та вмінь їх застосовувати в поясненні передраціоналізацією психіки (За К.-Н. Юнгом)
- динамічно сприймати комплекс інформацій від автора психомалюнка й за потребою використовувати «кейси» для зняття напруги;
- здібності працювати в непередбачених ситуаціях вільної спонтанної поведінки з урахуванням «екологічної» валідності до всіх учасників навчальної групи;
- гнучкості використання психодинамічного характеру діагностування за психомалюнком як процесів «перекодування» певних інфантильних властивостей автора психомалюнка, коректно управлятися з «вибухами», які виникають в позитивній дезінтеграції.

Дослідження автора цієї роботи свідчить, що успішні показники навчальних умінь, які висуваються за курсом АСПН, відбувається за умов поєднання зусиль викладача створювати в навчальних ситуаціях діалогічне спілкування як результат внутрішнього діалогу і відповідального ставлення студента відслідковувати внутрішній діалог й вміння представити його в текстовому матеріалі.

На кожному етапі емпіричного дослідження студенти отримували як теоретичні питання з групової корекції, що спрямовані на розкриття глибинних першопричин психічної інфантильності, подолання проявів деструкції рефлексивного спілкування,

так і практичних завдань – це науково обґрунтувати внесення корективів у диспозиції, що утворюють неможливість досягати бажаного успіху. За результатами виконання навчальних завдань було доведено, що ті студенти, які проявляли рефлексію мислення без будь-яких труднощів:

- надавали письмові тексти внутрішніх діалогів, в яких чітко визначалися два і більш активних співрозмовники;
- осягали зміст деструктивних стосунків окремих студентів у групі як проявів інфантильних першоджерел і не використовували при цьому сурових критеріїв оцінки як негативних людських якостей;
- вміли збирати інформації деструктивного спілкування в повтореннях конфліктної поведінки, що веде до розладу стосунків;
- проявляли здібності «втягувати» із навколишнього вдячність, але не використовували конформізм.

Оскільки пізнання сфери несвідомого представлені в замаскованому вигляді, то рефлексія виступає допомогою у формі спостерігача роздумів про динамічну психодіагностику, яка виступає одночасно й психокорекцією. Помітні позитивні зміни у тих студентів, які на початку демонстрували тільки рефлексію мислення, то вже після 7-8 занять у них виявлялася здібність рефлексивного світосприймання себе й професійної діяльності керівника в групі АСПН. Спираючись на положення Т.С. Яценко про те, що «тлумачення символу є діалогічною формою знання: смисл символу існує тільки всередині людського спілкування, поза яким можна спостерігати лише його оболонку» [7, с.85], ми відмічали, що в цій групі студенти вміло досліджували структуру, зміст і адекватність рефлексивних уявлень про зміст роботи за методом АСПН.

Наприклад. Формування внутрішнього діалогу за принципами рефлексивного спілкування.

Студентка: Раніше я відчувала невпевненість щодо здібностей діяти правильно. Критерій «правильно» виступав для мене страхом. Я уявляла, що мене всі засуджують, мене ніхто не любить. Я начебто спускаюсь по драбинці вниз і ніколи звідти не піднімуся. Тепер я зрозуміла, що це були мої монологи, і все те, що я уявляла не мало ніякого відношення до інших, що життя значно багатше й багатозарове, в мені начебто «проснувся інший співрозмовник», який дає мені сили думати не про своє падіння, а про вирішення поставле-

них задач. Я помітила, що стала більш рішуча в своєму особистісному житті, більш професійно справляюся із завданнями.

Дійсно, у студентів, які засвідчували позитивні ознаки внутрішнього співрозмовника, набували вмінь ставати «спостерігачем Я» (термін запозичений у А.В. Россохіна [6, с.18]).

У результаті якісного емпіричного аналізу текстів внутрішніх діалогів були визначені різні їх форми: 1) *внутрішній монолог без явних ознак рефлексії мислення*; 2) *внутрішній діалог з ознаками рефлексивного мислення*; 3) *рефлексивне спілкування внутрішнього діалогу (полілог)*.

У відповідності визначених видів внутрішнього мовлення, були визначені три групи студентів.

Перша група. Монолог без рефлексії мислення характеризувався оправдуванням себе та звинуваченням інших. Ці студенти характеризуються інфантильним ставленням до життя, їх мислення примітивне, їм важко оволодівати теоретичними знаннями.

Друга група. Внутрішній діалог з рефлексивним мисленням характеризується самоспогляданням себе з різних кутів, активним ставленням до навчального процесу, вмінням здійснювати пошуки позитивного діалогу в ситуаціях «вибуху», здатністю інтерпретувати теорії.

Третя група. Рефлексивне спілкування внутрішнього діалогу (полілог) характеризується багатопластовими інтерпретаціями внутрішнього діалогу, схильністю до збереження свободи кожного партнера навчальної взаємодії та креативним трактуванням психологічних теорій. Ці студенти здатні були цілісно сприймати навчальні завдання, поступово визначати логіку їх розв'язання. Вони творчо інтерпретували символи психомалюнка, проявляли вміння розпізнавати глибинно-психологічну сутність психіки автора малюнка, здійснювали аналітико-синтетичний аналіз емоційної, когнітивної та біхевіоріальної сфери психіки. Останнє пояснюється здатністю до індивідуалізації як творчого потенціалу, яке здійснилося внаслідок полілогічного внутрішнього спілкування.

На завершальному етапі простежуються позитивні зміни у всіх студентів. Усі студенти першої групи перейшли у другу і змогли проявляти *внутрішній діалог з ознаками рефлексивного мислення*, третя група збільшилася до 9 осіб, які демонстрували здібності *рефлексивного спілкування внутрішнього діалогу* (динаміка змін представлена в таблиці).

Динаміка позитивних змін розвитку рефлексії

| Назва груп | Кількість студентів на початковому етапі дослідження | % показник на початковому етапі дослідження | Кількість студентів на завершальному етапі дослідження | % показник на завершальному етапі дослідження |
|------------|--|---|--|---|
| 1 | 10 | 27,02 | 0 | 0 |
| 2 | 21 | 56,75 | 28 | 75,67 |
| 3 | 6 | 16,21 | 9 | 24,32 |

У наведених прикладах продемонстровано розгортання смислових позицій у внутрішньому діалозі, і тільки в тому випадку, коли рефлексія розгортається у внутрішньому діалозі, студент здібний продемонструвати полілогічне судження. Студенти третьої групи демонстрували позицію «третього співрозмовника», змістовно збагачуючи навчальний матеріал.

Висновки. За результатами проведеної науково-дослідної роботи доведено, що поставлена гіпотеза підтверджується, а саме: дійсно існують певні мережі розвитку діалогу й рефлексії, які співпадають на рівні внутрішнього діалогу й полілогу та набувають форму рефлексивного спілкування. Завдяки текстовому матеріалу внутрішнього діалогу ми змогли встановити три групи студентів-психологів, які демонстрували різні рівні мисленнєвої діяльності. У студентів з монологічним мисленням рефлексія не спостерігається, вони не здатні були відкритися в своїх текстах монологу. У студентів з рефлексивним мисленням й свідомістю простежувалися теоретичне мислення, здатність якісно оволодівати методикою АСПН та вмінням підтримувати й задавати структуроване спілкування у навчальній взаємодії. Найвищий рівень професійної творчості студенти виявляли за умов рефлексивного спілкування, яке характеризується полілогом.

Для підтвердження висунутої гіпотези слід провести спеціальні дослідження формування й трансформації негативних і нейтральних внутрішніх діалогів у рефлексивний внутрішній діалог.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1972.

3. Визгина А.В. Роль внутреннего диалога в самосознании личности : Автореферат канд. психол. наук / А.В. Визгина. – М. : МГУ. – 1996. – 24 с.
4. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: монография / Г.В. Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им. В.Винниченко, 2007. – 847 с.
5. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога / Г.М. Кучинский. Минск : Университетское, 1988. – 132 с.
6. Россохин А.В. Внутренний диалог и его связь с рефлексией / А.В. Россохин, В.Л. Измагурова // Вопросы психологии. – №4. – 2008. – С. 13–23.
7. Яценко Т.С. Теорія і практика групової корекції: Активне соціально-психологічне навчання: навчальний посібник / Т.С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Asmolov A.G. Po tu storonu soznaniya. Metodologicheskie problemy neklassicheskoy psihologii / A.G. Asmolov. M. : Smysl, 2002. – 480 s.
2. Bahtin M.M. Problemy pojetiki Dostoevskogo / M.M. Bahtin. – M. : Hudozhestvennaja literatura, 1972.
3. Vizgina A.V. Rol' vnutrennego dialoga v samosoznanii lichnosti : Avtoreferat kand.psihol.nauk / A.V. Vizgina. – M. : MGU. – 1996. – 24 s.
4. D'jakonov G.V. Osnovy dialogicheskogo pohoda v psihologicheskoy nauke i praktike: monografija / G.V. D'jakonov. – Kirovograd : RIO KGPU im. V.Vinnichenko, 2007. – 847 s.
5. Kuchinskij G.M. Psihologija vnutrennego dialoga / G.M. Kuchinskij. – Minsk : Universitetskoe, 1988. – 132 s.
6. Rossohin A.V. Vnutrennij dialog i ego svjaz' s refleksiej / A.V. Rossohin, V.L. Izmagurova // Voprosy psihologii. – №4. – 2008. – S. 13–23.
7. Jacenko T.S. Teorija i praktyka grupovoi' korekcii': Aktyvne social'no-psyhologichne navchannja: navchal'nyj posibnyk / T.S. Jacenko. – K. : Vyshha shkola, 2004. – 679 s.

L.O. Haponenko. Unity of reflexive communication and internal dialogue: theory and practice. Reflex communication is investigated as the mechanism of generation of new meanings in development of dialogical communication in the course of professional education of a future practical psychologist. There is an internal dialogue as the stimulating material of development of reflexive thinking which passes to reflexive consciousness and comes to the end in reflexive communication. Empirical collect-

ing of this material happened according to the analysis of verbalization of internal dialogue in the course of interpretation of psychodrawings during the course «Active Social and Psychological Training». On the basis of analytical sessions it is established that expansion of internal dialogue proceeds successfully on condition of a reflection of what is done by a student for what he does it and what is perspective value of this work for him in further professional activity. It is revealed that reflexive processing of external information is caused by existence of contradictions which are realized by the student, it is a contradiction between an educational task and personal semantic value. Internal dialogue as the mechanism of generation of new meanings, functions in indissoluble unity with a reflection, thanks to updating of conscious and unconscious maintenance of mentality. It is defined that the hidden meanings in contexts of internal dialogue thanks to reflexive communication of students in the course of discussion of psychodrawing have been forced out in unconsciousness. Generations of new reflexive acts in the context of expansion of internal dialogue which on the student's semantic value was personally problem are monitored. Development of reflexive communication is presented in gradual accumulation of new communicative contexts which arise at first as internal dialogue, and only then as external dialogue. At this stage processes of associations which are gradually comprehended are updated. The main difference between the internal dialogue and reflexive communication is presented: the first one proceeds as realization of interaction according to S-S principle; the second one as intrapsychological process of display of information in communication.

Key words: thinking reflection, reflexive consciousness, reflexive communication, subject and reflexive model, internal dialogue, psychological analysis, psychodrawing, analysis of the text, context.

Received February 05, 2016

Revised March 26, 2016

Accepted April 23, 2016

ГЕНЕЗИС ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ

Hrubi T.V. Genesis of perfectionism / T.V. Hrubi // 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 33. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 128–138.

Т.В. Грубі. Генезис перфекціонізму. Проаналізовано, що проблема перфекціонізму активно вивчається багатьма закордонними та українськими науковцями. Визначено перфекціонізм як психологічний конструкт, що поєднує прагнення суб'єкта до досконалості, високі особисті стандарти, прагнення доводити результати власної діяльності до найвищих стандартів (моральних, естетичних, інтелектуальних). У статті досліджено генезис перфекціонізму особистості, базуючись на існуючих підходах та розробленій авторській моделі. Виявлено, що на розвиток перфекціонізму впливають чинники, які умовно можна розділити на мікрорівень, мезорівень та макрорівень. Проаналізовано індивідуально-психологічні особливості особистості та внутрішньоособистісні конфлікти, що впливають на мікрорівень. Виділено риси особистості, які притаманні перфекціоністам: обов'язковість, педантизм, акуратність, старанність, завзятість, відповідальність, нейротизм, тривожність, почуття провини, самокритика, схильність до «самокопання», тощо. Проаналізовано, що перфекціоністська орієнтація первісно має соціально-приписаний характер і вирішальну роль відіграє мікросоціум – вплив сім'ї та сімейного виховання. Досліджено, що мезорівень характеризується соціальним оточенням в навчальних закладах, організаціях, робочими колективами, в яких працює і проводить більшу частину часу особистість. Проаналізовано, що на формування перфекціоністських тенденцій активно впливає шкільне оточення, але поява перфекціонізму можлива і в більш дорослому житті. Виявлено, що професійна діяльність формує людину та накладає свій відбиток на її особливості. Проаналізовано соціально-культурні чинники, які впливають на макрорівень. Досліджено перфекціонізм як соціально-детерміноване явище.

Ключові слова: перфекціонізм, генезис, мікрорівень, мезорівень, макрорівень, особистісні риси, сім'я, колеги, соціум, культура.

Т.В. Грубі. Генезис перфекционизма. Проанализировано, что проблема перфекционизма активно изучается многими зарубежными и украинскими учеными. Определено понятие перфекционизма как психологического конструкта, который характеризуется стремлением субъекта к совершенству, высокими личными стандартами, стремление человека доводит результаты любой своей деятельности до со-

ответствия самым высоким эталонам (нравственным, эстетическим, интеллектуальным). В статье исследован генезис перфекционизма личности, основываясь на существующих подходах и разработанной авторской модели. Выявлено, что на развитие перфекционизма влияют факторы, которые условно можно разделить на микроуровень, мезоуровень и макроуровень. Проанализированы индивидуально-психологические особенности личности и внутренние личностные конфликты, влияющие на микроуровень. Выделены черты личности, которые способствуют развитию перфекционизма: обязательность, педантизм, аккуратность, упорство, исполнительность, ответственность, тревожность, чувство вины, самокритика, и т. п. Проанализировано, что перфекционистские ориентации изначально имеют социальный характер и решающую роль играет микросоциумом – влияние семьи и семейного воспитания. Доказано, что мезоуровень характеризуется социальной средой в учебных заведениях, организациях, рабочих коллективах, в которых работает и проводит большую часть времени человек. Проанализировано, что на формирование перфекционистских тенденций активно влияет школьная среда, но появление перфекционизма возможно и в более взрослой жизни. Выявлено, что профессиональная деятельность формирует человека и накладывает свой отпечаток. Проанализированы социально-культурные факторы, которые влияют на макроуровень.

Ключевые слова: перфекционизм, генезис, микроуровень, мезоуровень, макроуровень, личностные черты, семья, коллеги, социум, культура.

Постановка проблеми. Дослідження проблеми перфекціонізму є об'єктом вивчення багатьох науковців в Україні та закордоном. Підвищений інтерес до цього конструкту можна пояснити соціально-культурною ситуацією, а саме підвищеними вимогами до особистості, культом самовдосконаленням, конкуренцією, швидким ритмом життя тощо. Саме прагненням до досконалості, досягненням високих результатів, потребою в удосконаленні наслідків своєї діяльності характеризується перфекціонізм. Незважаючи на значну кількість праць, присвячених даній проблемі, актуальним залишається питання про генезис перфекціонізму особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зарубіжній психології перфекціонізм почали активно вивчати з 60-х рр. ХХ ст. (А. Бек, Р. Блатт, Д. Барнс, А. Пахт, Т. Пієчовські, С. Петерс, Л. Сільверман, Р. Слейні, Л. Террі-Шорт, Р. Фрост, Г. Флетт, Д. Хамачек, М. Холлендер, П. Х'юїтт, ін.). Пізніше даним конструктом зацікавилися російські дослідники (Н. Гаранян, С. Еніколопов, Є. Ільїн, А. Холмогорова, В. Циганкова, Т. Юдеєва, В. Ясная та ін.) та вітчизняні вчені (І. Гуляс, Л. Данилевич, Т. Завада, М. Коваленко, О. Кононенко, А. Лазько, О. Лоза,

І. Матієшин, В. Павлова, Г. Чепурна та ін.). Однак, питання генезису перфекціонізму залишається відкритим.

Базуючись на існуючих підходах та розробленій авторській моделі, **метою статті** є дослідження генезису перфекціонізму особистості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Перфекціонізм – це психологічний конструкт, що поєднує прагнення суб'єкта до досконалості, високі особисті стандарти, прагнення доводити результати власної діяльності до найвищих стандартів (моральних, естетичних, інтелектуальних). Більшість учених (Дж. Бароу, А. Бек, С. Блатт, Д. Барнс, С. Волікова, І. Грачова, Л. Данилевич, Р. Дріскулл, К. Мор, А. Пахт, Р. Фрост, Г. Флетт, Д. Хамачек, К. Хорні, М. Холлендер та ін.), розглядаючи чинники та умови виникнення перфекціонізму, дотримуються думки про те, що саме сімейні фактори (стиль виховання, авторитарність одного з батьків та ін.) є першопричиною виникнення даної риси особистості. Н. Гаранян і А. Холмогорова, вважають, що необхідно розподілити чинники на три рівні: мікросоціальний, сімейний та індивідуальний [4].

Український дослідник В.В. Грандт визначає, що генезис перфекціонізму можна прослідкувати на таких рівнях: внутрішньоособистому; мікросоціумі (сім'я); соціальному середовищі; макросоціумі (культура, ЗМІ) [6].

Проведений аналіз наукової літератури дозволяє зробити припущення, що на розвиток перфекціонізму впливають чинники, які умовно можна розділити на три рівні: мікрорівень (особистісні якості, сімейні чинники); мезорівень (навчальні заклади, організація, робочий колектив, тощо); макрорівень (соціально-культурні чинники, ЗМІ та ін.). Отже, перейдемо до більш детального розгляду кожного рівня.

Мікрорівень характеризується індивідуально-психологічними особливостями та внутрішньоособистісними конфліктами, які є чинником появи перфекціоністських тенденцій. Аналіз наукової літератури дозволяє виділити риси особистості, які притаманні перфекціоністам: обов'язковість, педантизм, акуратність, старанність, завзятість, відповідальність, совісність, ревність, тривожність, почуття провини, докори сумління з приводу минулих помилок, відсутність відчуття радості при досягненні успіхів, самокритика, почуття постійної незадоволеності, вибагливість до себе, труднощі в ухваленні рішень, бажання закінчити усі розпочаті справи [6; 16; 18; 19]. Аналізуючи теорію самодетермінації Е.Л. Десі і Р.М. Райана, до суб'єктних характе-

ристик можна віднести показники задоволеності базових потреб (потреби в незалежності, в компетентності, у включеності в між-особистісні стосунки) [5].

Український дослідник, В.В. Грандт, наголошує на такому чинникові перфекціонізму як сором. Особливістю даного емоційного стану є осуд людиною власної поведінки, невдоволеність собою, прикрість про скоєний вчинок [6]. Б. Кілборн виділяє два види сорому – нормальний і токсичний [10]. Нормальний сором нагадує людині про людську вразливість та недоліки, є джерелом зміцнення людських зв'язків та створює умови для розвитку соціальності й уважного ставлення до людей. Токсичний сором є деструктивним та пов'язаний із почуттям повного провалу, самокритикою, що призводить до появи почуття безпорадності та безсилового гніву [16].

Перфекціонізм, вибагливість і самовдоволення – це способи сховатися від сорому. Таке трактування узгоджується з описаними А. Адлером невротичними спробами компенсувати істинний або надуманий дефект, викликаний комплексом неповноцінності [1]. К. Хорні стверджувала, що перфекціонізм є невід'ємною частиною «ідеалізованого образу». Намагаючись компенсувати своє почуття неповноцінності, особистість підміняє реальне уявлення про себе на складений нею власний ідеал і, як наслідок, маючи уявлення про себе, як про власний ідеал, людина починає критикувати себе, коли знаходить щось, що суперечить цьому образу [15].

Дослідники вважають, що на формування перфекціонізму впливає статево-рольова ідентичність [20]. Г. Аріна та С. Мартинов з'ясували, що у сфері ціннісних орієнтацій людей, схильних до перфекціонізму виокремлюється гіпертрофована значущість зовнішньої привабливості, а в системі самосприйняття спостерігається дефіцит упевненості в собі [2].

А. Распопова встановила, що на розвиток перфекціонізму найбільше впливають: мотивація досягнення успіху та уникнення невдач, локус контролю, схильність до консерватизму й конформізму [13]. Щодо вікових особливостей, то максимальна взаємозумовленість перфекціонізму та особистісних рис виражена в підлітковому віці. Гендерні особливості прояву перфекціонізму полягають у тому, що жінки більше орієнтовані на перфекціоністські вимоги, що висувуються соціальним оточенням, а чоловіки – на вимоги власної особистості [13].

Більшість дослідників (С. Волікова, Н. Гаранян, М. Елліотт, С. Мелтснер, А. Холмогорова, Т. Юдеева та ін.) вважають, що

перфекціоністська орієнтація первісно має соціально-приписаний характер і вирішальну роль у її виникненні відіграє мікросоціум – вплив сім'ї та сімейного виховання. Дослідники вважають, що батьки-перфекціоністи покладають на дитину великі надії та їй потрібно виправдати батьківські сподівання, примножити їхні досягнення й уникнути їхніх промахів [11]. Джерелом перфекціонізму є дитячий досвід взаємодії з батьками, які не проявляють схвалення та чия любов залежить від результатів діяльності дитини [9; 20]. Дитина відчуває що потрібна лише її функція і на несвідомому рівні така дитина шукає вихід у бездоганному виконанні певних функцій. Важливим елементом сімейного виховання, що зумовлює появу перфекціонізму, є його стиль. Провокуючим фактором є авторитарний стиль виховання, який поєднує високі вимоги, жорсткий дисциплінарний режим і недостатню емоційну підтримку. К. Хорні та Д. Хамачек наголошують на тому, що взаємостосунки з батьками на ранніх етапах життя відіграють визначну роль у розвитку перфекціонізму, та зазначають, що перфекціоністська орієнтація починає формуватися рано, в молодшому шкільному віці, а часом навіть раніше [4]. Хоча більшість дослідників акцентують увагу на тому, що саме юнацький вік є найбільш сенситивним для закріплення як позитивних, адаптивних, так і невротичних, дезадаптивних перфекціоністських тенденцій [4; 7; 8; 19]. Юнацький вік відзначається завершенням формування та становлення особистості. У цьому віці є актуалізованою потреба самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, що надає особистості можливість здійснення потенціалу власного Я.

До *мезорівня* відносимо соціальне оточення в навчальних закладах, організаціях, робочі колективи, в яких працює і проводить більшу частину свого часу особистість. На відміну від попереднього рівня, який є найбільш стабільним в житті людини, умови соціального оточення змінюються протягом життя. Зі зміною сфери життєдіяльності в житті особистості постійно з'являються нові люди.

На формування перфекціонізму впливає шкільне оточення, однолітки. Встановлено, що високі вимоги до навчання в школах з ускладненою програмою сприяють формуванню деструктивних перфекціоністських тенденцій [17]. С.С. Степанов стверджує, що зі вступом до школи шкільні оцінки є чітким мірилом успіху дитини: статус «круглого відмінника», переможця конкурсів і олімпіад, а згодом – золотого медаліста дозволяє дитині відчути свою значущість, отримати необхідне їй схвалення та участь з

боку найрідніших людей [14]. С.В. Волікова, досліджуючи перфекціонізм на студентській вибірці, встановила зв'язок високого рівня перфекціонізму з конфліктом оціночних диспозицій, що входять в мотив досягнення. Досліджено, що перфекціонізм є чинником студентської дезадаптації – у студентів з високим рівнем перфекціонізму підвищені показники тривоги, депресії, суїцидальних намірів, прокрастинації та соціального уникнення [3].

Поява перфекціонізму можлива і в більш дорослому житті. Адже вплив професійного середовища знаходить своє відображення в принципі нерозривної єдності свідомості, особистості та діяльності. Професійна діяльність формує людину та накладає свій відбиток на її особливості [6]. Перфекціонізм може формуватися відповідно до специфіки певної професійної діяльності, також може вплинути на особистісні властивості вже сформованої індивідуальності працівника.

Макрорівень характеризується соціально-культурними чинниками: соціально-політичним устроєм, культурою, ЗМІ, тощо. Перфекціонізм задає певний ритм життєдіяльності сучасної людини, визначає стиль, якість і швидкість її соціальної активності. Майже всі сучасні дослідники дотримуються думки про те, що перфекціонізм – це суб'єктивний, соціально зумовлений психологічний феномен, який не існує поза культурним контекстом. Для повного розуміння цього конструкту необхідно проаналізувати не лише особистісні характеристики, сімейний досвід та взаємостосунки з оточуючими, а й соціально-культурні умови, в яких перебуває особистість [12].

Вітчизняна культурно-історична концепція розглядає як джерело розвитку перфекціонізму особливий соціокультурний дискурс сучасності, який задає специфічні форми та способи соціалізації: культ досконалості, успіху, сили й емоційної стриманості. Саме цей курс досконалості веде до інтеріоризації патологічних патернів саморегуляції та емоційної регуляції, розвитку деструктивних стилів соціальної взаємодії [12].

ЗМІ здійснюють функцію трансляції культурних імперативів, що досить часто мають перфекціоністський характер. Так, наприклад, формування фізичного перфекціонізму як особливого типу, що проявляється в прагненні тілесної досконалості, здійснюється шляхом пропаганди ідеальних модельних стандартів жіночності та атлетичних форм чоловіків, а також вічної молодості людини. Крім стандартів зовнішності, ЗМІ нав'язують модель щасливої людини, причому щастя повинно мати докази

та видимі критерії у вигляді матеріальних цінностей, сімейного статусу, кар'єрних досягнень, тощо [16]. Виявлено пряму залежність між незадоволенням власним тілом і часом, витраченим підлітками й молоддю перед телевізором за переглядом програм «іміджевої та тілесно орієнтованої» тематики [2]. Отже, підводячи підсумки, можна стверджувати, що перфекціонізм – соціально-детерміноване явище, яке залежить від культури й субкультури, до якої належить особистість.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На розвиток перфекціонізму впливають чинники, які умовно можна розділити на три рівні. До мікрорівня ми віднесли особистісні якості та сімейні чинники. Мезорівень характеризується впливом найближчого соціуму (навчальних закладів, професійного оточення). Макрорівень розкрито через вплив соціально-культурних чинників. Перспективою наших подальших досліджень є більш детальне вивчення мезорівня, а саме вплив організаційно-професійних чинників і результату професійної діяльності на формування позитивного перфекціонізму в діяльності науково-педагогічного персоналу вищої школи.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М., 1995. – 292 с.
2. Арина Г. А. Средства массовой информации как фактор возникновения озабоченности собственной внешностью в юношеском возрасте / Г. А. Арина // Культурноисторическая психология. – 2009. – № 4. – С. 105–114.
3. Воликова С. В. Родительский перфекционизм – фактор развития эмоциональных нарушений у детей, обучающихся по усложненным программам / С. В. Воликова, А. Б. Холмогорова, А. М. Галкина // Вопросы психологии. – 2006. – №5. – С. 23–32.
4. Гаранян Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н.Г.Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – №4. – С.18–48.
5. Горская Г.Б. Личностные факторы конструктивности проявлений перфекционизма у старшеклассников / Г.Б. Горская, Е.В. Мантачка // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 8. – С. 123–126.
6. Грандт В. В. Генезис перфекціонізму: теоретична експлікація проблеми / В. В. Грандт // Проблеми сучасної психології:

- збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «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, 2014. – № 1 (5). – С. 30–35.
7. Грачева И. И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов подростков / И. И. Грачева // Психологические исследования личности : сб. работ молодых ученых / отв. редактор Е. А. Чудина. – М. : Изд-во ИП РАН, 2005. – С. 16–36.
 8. Грисенко Н.В. Характер зв'язку перфекціонізму та особистісної зрілості в юнацькому віці / Н.В. Грисенко, К.В.Смолярова // Вісник Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара. Серія Педагогіка і психологія. – 2012. – Вип.18. – Т.20. – №9/1. – С. 65–73.
 9. Грубі Т.В. Сімейні чинники, що впливають на розвиток перфекціонізму особистості / Т.В. Грубі // Київський науково-педагогічний вісник. – 2016. – № 7 (07). – С. 43-50.
 10. Килборн Б. Исчезающие люди: стыд и внешний облик / Б. Килборн. – М. : Когито-Центр, 2007. – 269 с.
 11. Лоза О.О. Перфекціонізм як предмет наукового дослідження: огляд теоретико-емпіричних досліджень / О. О. Лоза // Актуальні проблеми психології / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2009. – Т.Х. – Вип 15. – С.296–308.
 12. Павлова В. С. Проблема перфекціонізму особистості та чинників, які впливають на його формування та розвиток / В. С. Павлова // Вісник ОНУ. Серія психологія. – 2013. – Т.18. – Вип. 22. – Ч.3. – С. 8–17.
 13. Распопова А. С. Особенности взаимосвязи перфекционизма и личностных свойств спортсменов / А. С. Распопова // Материалы Всероссийского форума «Молодые учёные – 2010». – М. : Физическая культура, 2010. – С. 171–172.
 14. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия / С. С. Степанов. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 672 с.
 15. Хорни К. Невроз и рост личности. Борьба за самопрезентацию [Текст] / К. Хорни ; [пер. с англ.]. – М. : Академический Проект, 2008. – 400 с.
 16. Цыганкова П. В. Перфекционний стиль личности пациентов с нарушением адаптации и суицидальным поведением : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.04. «Медицинская психология» / П.В. Цыганкова. – М., 2012. – 32 с.

17. Чепурна Г.Л. Соціально-психологічні особливості перфекціонізму молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Г.Л. Чепурна. – К., 2013. – 20 с.
18. Юдеева Т. Ю. Перфекционизм в структуре разных личностных типов / Т. Ю. Юдеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 49. – С. 409–414.
19. Ясная В. А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В. А. Ясная, С. Е. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С. 157–167.
20. Hamachek D. E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. E. Hamachek // Psychology. – 1978. – Vol.15. – P.27–33.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Adler A. Praktika i teorija individual'noj psihologii / A. Adler. – M., 1995. – 292 s.
2. Arina G. A. Sredstva massovoj informacii kak faktor vznikenovienija ozabochennostisobstvennoj vneshnost'ju v junosheskom vozraste / G. A. Arina, S. E. Martynov // Kul'turnoistoricheskaja psihologija. — 2009. — № 4. — S. 105–114.
3. Volikova S. V. Roditel'skij perfekcionizm – faktor razvitija narushenij u detej, obuchajushhijhsja po uslozhnennym programmam / S. V. Volikova, A. B. Holmogorova, A. M. Galkina // Voprosy psihologii. – 2006. – №5. – S. 23–32.
4. Garanjan N.G. Perfekcionizm, depressija i trevoga / N.G.Garanjan // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. – 2001. – №4. – S.18–48.
5. Gorskaja G.B. Lichnostnye faktory konstruktivnosti projavlenij perfekcionizma u starsheklassnikov / G.B. Gorskaja, E.V. Mantachka // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. – 2013. – № 8. – S. 123–126.
6. Grandt V. V. Genezys perfekcionizmu: teoretychna eksplikacija problemy / V. V. Grandt // Problemy suchasnoj' psihologii': zbirnyk naukovyh prac' Derzhavnogo vyshhogo navchal'nogo zakladu «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, 2014. – № 1 (5). – S. 30–35.
7. Gracheva I. I. Uroven' perfekcionizma i sodержanie idealov podrostkov / I. I. Gra-cheva // Psihologicheskie issledovanija

- lichnosti : sb. robot molodyh uchenyh / otv. re-daktor E. A. Chudina. – M. : Izd-vo IP RAN, 2005. – S. 16–36.
8. Grisenko N.V. Charakter zv'jazku perfekcionizmu ta osobistisnoi zrilosti v junac'komu vici / N.V. Grisenko, K.V. Smoljarova // Visnik Dnipropetrovs'kogo nacional'nogo universitetu imeni Olesja Gonchara. Serija Pedagogika i psihologija. – 2012. – Vip.18. – T.20. – №9/1. – S. 65–73.
 9. Grysenko N.V. Charakter zv'jazku perfekcionizmu ta osobystisnoi' zrilosti v junac'komu vici / N.V. Grysenko, K.V. Smoljarova // Visnyk Dnipropetrovs'kogo nacional'nogo universytetu imeni Olesja Gonchara. Serija Pedagogika i psihologija. – 2012. – Vyp.18. – T.20. – №9/1. – S. 65–73.
 10. Grubi T.V. Simejni chynnyky, shho vplyvajut' na rozvytok perfekcionizmu osobystosti / T.V. Grubi // Kyi'vs'kyj naukovopedagogichnyj visnyk, 2016. – № 7 (07). – С. 43-50.
 11. Loza O.O. Perfekcionizm jak predmet naukovogo doslidzhennja: ogljad teoretiko-empirichnih doslidzhen' / O. O. Loza // Aktual'ni problemi psihologii / za red. S.D. Maksimenka. – K.: Glavnik, 2009. – T.X. – Vip 15. – S.296–308.
 12. Pavlova V. S. Problema perfekcionizmu osobystosti ta chynnykiv, jaki vplyvajut' na jogo formuvannja ta rozvytok / V. S. Pavlova // Visnyk ONU. – Serija «psychologija». – 2013. – T.18. – Vyp. 22. – Ch.3. – S. 8–17.
 13. Raspopova A. S. Osobennosty vzajmosvyazy perfektsyonyzma y lychnostnykh svoystv sport-smenov / A. S. Raspopova // Materialy Vserossyyskoho foruma «Molodye uchënye – 2010». – M. : Fyzycheskaya kul'tura, 2010. – S. 171–172.
 14. Stepanov S. S. Populjarnaja psihologicheskaja jenciklopedija / S. S. Stepanov. – M.: Izd-vo Jeksmo, 2005. – 672 s.
 15. Horni K. Nevroz i rost lichnosti. Bor'ba za samoprezentaciju [Tekst] / K. Horni; [per. s angl.]. – M. : Akademicheskij Proekt, 2008. – 400 s.
 16. Tsygankova P. V. Perfekcionnyj stil' lichnosti pacientov s narusheniem adaptacii i suicidal'nym povedeniem : avtoref. dis. na soiskanie nach. stepeni kand. psihol. nauk: spec. 19.00.04. «Medicinskaja psihologija (psihologicheskie nauki)» / P.V. Cygankova. – M., 2012. – 32 s.
 17. Chepurna G.L. Social'no-psihologichni osoblivosti perfekcionizmu molodi: avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk : spec. 19.00.05 «Social'na psihologija; psihologija social'noi roboti» / G.L. Chepurna. – K., 2013. – 20 s.

18. Chepurna G.L. Social'no-psyhologichni osoblyvosti perfekcionizmu molodi: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psyhol. nauk : spec. 19.00.05 «Social'na psyhologija; psyhologija social'noi' roboty» / G.L. Chepurna. – K., 2013. – 20 s.
19. Jasnaja V. A. Perfekcionizm: istorija izuchenija i sovremennoe sostojanie problemi / V. A. Jasnaja, S. E. Enikolopov // Voprosy psihologii. – 2007. – №4. – S. 157–167.
20. Hamachek D. E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. E. Hamachek // Psychology. – 1978. – Vol.15. – P.27–33.

T.V. Hrubı. Genesis of perfectionism. This article is devoted to the study of genesis of perfectionism. The author analyzed, that for the last time, many foreign and Ukrainian scientists actively study the problem of perfectionism. In the article perfectionism has the meaning of a personality trait, which is characterized by a person's striving for flawlessness and setting excessively high performance standards, accompanied by overly critical self-evaluations and concerns regarding others' evaluations. In the article, the perfectionism is characterized by the desire to achieve high personal standards (moral, aesthetic, intellectual).

The author, based on existing approaches, developed the model of perfectionism. In the article, factors, that have influence on the development of perfectionism, are divided, conditionally, into three levels: micro-level, meso-level and macro-level. It was investigated, that micro-level is characterized by the personal characteristics and internal conflicts. In the article, author characterized personality traits that have contribute to the development of perfectionism: pedantry, jealousy, accuracy, diligence, perseverance, responsibility, conscientiousness, anxiety, remorse about the mistakes of the past, lack of sense of joy at success achievement, self-criticism, sense of constant dissatisfaction, demands on oneself, difficulties in making decisions, the desire to finish all started things etc. It is investigated, that meso-level is characterized by the relationships in the educational institutions (schools, colleges, higher education institutions etc.), organizations, collectives in which the personality operates and spends most of time. The author described the active influence of school on formation of perfectionism, but the appearance of perfectionism is possible in adult life. In the article, the link between professional experience, its imprint and personality is considered. It is investigated, that macro-level is characterized by the culture, media, cult of perfection, etc.

Key words: perfectionism, genesis, micro-level, meso-level macro-level, personality traits, family, colleagues, society, culture.

Received February 10, 2016

Revised March 23, 2016

Accepted April 24, 2016

Роль тренінгових занять у формуванні готовності студентів-майбутніх педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу

Hurtovenko N.V. The role of trainings in the formation of students-future teachers' readiness to the personality-oriented approach realization / N.V. Hurtovenko // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 139–148.

Н.В. Гуртовенко. Роль тренінгових занять у формуванні готовності студентів-майбутніх педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу. У статті досліджено проблему готовності в контексті формування професіонала та можливостей самореалізації майбутніх педагогів у процесі вузівської та післявузівської підготовки. Констатовано вплив модернізації суспільства на досліджуваній феномен та його вимоги до педагога, як особистості індивідуальної, діяльність якої спрямована на особистісно-орієнтований підхід та надання можливості обміну досвідом. Визначено фактори, що значною мірою впливають на формування досліджуваного процесу становлення майбутнього педагога щодо реалізації підходу у практичній діяльності. З'ясували відмінні ознаки традиційної системи освіти від сучасної та головні тенденції змін, а також їх вплив на формування та реалізацію визначеного підходу. Представлено рівні та погляди вчених на психологічну готовність і її формування у майбутніх професіоналів. Також оцінено роль тренінгових занять у процесі підготовки студентів, визначено індивідуальні якості особистості педагога, які можна сформувати таким чином. Проаналізовано тренінгові заняття та констатовано той факт, що під час тренінгових занять студенти повинні мати можливість побудувати власний перспективний план поетапних шляхів саморозвитку, розглянути проблемні ситуації під призмою діяльності педагога, оцінити себе та ефективність своєї самореалізації в умовах вищого навчального закладу, де більшість студентів реально мають усвідомлювати свої слабкі і сильні сторони, виховувати стійке бажання розвивати себе в умовах навчального закладу. Крім того, визначено перспективу подальших досліджень з обраного напрямку та її роль у самореалізації особистості.

Ключові слова: готовність, тренінг, особистісно-орієнтований підхід, педагог, діяльність, самореалізація, гуманізм.

Н.В. Гуртовенко. Роль тренінгових занять в формуванні готовності студентів-будущих педагогів к реалізації личностно-орієнтованого підходу. В статті досліджена проблема готовності в контексті формування професіонала і можливостей самореалізації майбутніх педагогів в процесі вузовської і післявузовської підготовки. Констатовано вплив модернізації суспільства на досліджуваний феномен і його вимоги к педагогу, як особистості індивідуальної, діяльність якої направлена на личностно-орієнтований підхід і надання можливості обміну досвідом. Визначено фактори, які мають значущий вплив на формування досліджуваного процесу становлення майбутнього педагога к реалізації підходу в практичній діяльності. Виявлено відмінні ознаки традиційної системи освіти від сучасної і основні тенденції змін, а також їх вплив на формування і реалізацію певного підходу. Представлено рівні і погляди вчених на психологічну готовність і її формування у майбутніх професіоналів. Також оцінено роль тренінгових занять в процесі підготовки студентів, визначено індивідуальні якості особистості педагога, які можна сформувати таким чином. Проаналізовані тренінгові заняття і констатовано той факт, що в час тренінгових занять студенти повинні мати можливість побудувати власний перспективний план поступових шляхів саморозвитку, розглянути проблемні ситуації крізь призму діяльності педагога, оцінити себе і ефективність своєї самореалізації в умовах вищого навчального закладу, де більшість студентів реально повинні усвідомлювати свої слабкі і сильні сторони, виховувати стійке бажання розвивати себе в умовах навчального закладу. Крім того, визначено перспективи подальших досліджень к вибраному напрямку і її роль в самореалізації особистості.

Ключевые слова: готовность, тренинг, личностно-ориентированный подход, педагог, деятельность, самореализация, гуманизм.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Соціально-економічні та політичні зміни, що відбулися в суспільстві останнім часом, досить суттєво змінили характер взаємовідносин. У процесі навчання потрібно прагнути допомогти студентам усвідомити свою індивідуальність, співвіднести прийоми та методи навчання зі своїми особистісними особливостями та способами виконання педагогічних завдань. Важливу роль при цьому відіграють тренінгові заняття, що дають можливість показати майбутнім педагогам варіативність їх поведінки в залежності від педагогічної ситуації. Однак, методики навчання студентів,

що спрямовані на формування готовності майбутніх педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу, знаходяться в стадії становлення, тому важливим стає проблема більш детального вивчення даного феномена в контексті поставлених завдань. Отже, нашим пріоритетним завданням стало обрання найбільш ефективного для підвищення професійно-педагогічної готовності майбутніх фахівців, підходу щодо вирішення цієї проблеми.

У свою чергу, перехід до особистісно-орієнтованої парадигми навчання – одна із головних тенденцій сучасної освіти та педагогічної свідомості. Набуття лише певних теоретичних знань, що панували в суспільстві впродовж багатьох століть, давно вичерпало свої можливості, оскільки головна мета освітньої діяльності не зводиться до накопичення теорії, а особистісно-орієнтований підхід – прогнозований результат розвитку суспільства загалом. Повернення ж навчання до особистості обумовлено кризою технічної цивілізації. Особистісно-орієнтована парадигма протистоїть одноманітності у навчанні, наданню учбовому процесу гуманістичних форм, а процес засвоєння теоретичних знань є частиною виховання.

Створення умов, які сприяють тому, щоб при набутті знань і вмій розвивалася сфера особистих властивостей індивіда являється основним компонентом і ціллю педагогічної діяльності. Орієнтація на розвиток вихованця, як особистості, індивідуальності та активного суб'єкта діяльності, можна реалізувати лише на основі нової стратегії педагога – підтримку в духовному самостворенні, формуванні здатності до самовизначення. Така діяльність набуває характеру діалогу, співпраці, співтворчості педагога та студента, де домінує взаємний обмін особистим досвідом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дослідження готовності до професійної діяльності почала досліджуватися не так давно. Успішне формування професіоналізму особистості та діяльності майбутніх педагогів базується на їх готовності, провідною складовою якої є психологічна готовність, що є комплексним психологічним поєднанням функціональних та особистісних компонентів.

У психолого-педагогічній літературі проблема готовності вивчалася на різних рівнях, від розкриття змісту поняття, на що вказують дослідження О. Ф. Лазурського [3], А. Ф. Линенко [5], О. Г. Мороза [7], Д. М. Узнадзе [10].

У дослідженнях вчених в основі поняття готовності лежить феномен настанови. Так, Д. О. Леонт'єв [4], О. С. Прангішвілі [9]

розглядають настанову як готовність до активності, що виникає на основі взаємодії потреби і довілля. Психологічний підхід у визначенні суті поняття готовності пов'язує його зі ставленням як одним із регуляційних механізмів поведінки людини, її діяльності, що обґрунтовують в своїх працях Д. А. Кац [1], О. Ф. Лазурський [3].

Мета статті. Метою вивчення даної теми є ознайомлення та теоретичне обґрунтування необхідності самореалізації студентів у навчальному закладі, визначити та описати напрями їх становлення як висококваліфікованих спеціалістів, допомогти студентам відчути в собі приховану енергію, які б дозволили їм знайти власний шлях реалізації як майбутніх педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідність розвитку у педагога готовності до реалізації особистісно-орієнтованого підходу обумовлена процесами модернізації освіти загалом. Актуальність проблеми формування готовності педагога до педагогічної діяльності посилюється у зв'язку з вимогами суспільства щодо підвищення якості сучасної освіти, специфічними особливостями якої є навчання як цілісний процес надання особистості необхідного для життєдіяльності соціального досвіду. Нові вимоги до педагогів акцентують свою увагу на здібностях сучасного вчителя, і, перш за все, це самовизначення в педагогічній діяльності по відношенню до гуманістичних цінностей, а по-друге, виконання педагогічних завдань відповідно до визначеної парадигми. При цьому значна кількість авторів справедливо констатують, що наявність кризи професійної компетенції, яку відчувають педагоги, працюючи у навчальних закладах, не володіють достатньо розвиненими професійно важливими особистісними якостями, що забезпечують гуманізацію їх педагогічної діяльності.

Актуальним стає питання про те, яким чином можна забезпечити формування та розвиток професійної готовності педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу до діяльності та його ефективне використання на післявузівському етапі в умовах виконання професійних завдань. У зв'язку з цим, проблема дослідження даного феномена набуває все більшого значення, так як недопрацьовані теоретично-методологічні основи формування професійної готовності педагога до реалізації особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній діяльності на післявузівському етапі, необхідно науково обґрунтувати умови ефективного формування у педагогічного працівника готовності в

межах гуманістичної парадигми, яка відповідала б сучасним вимогам суспільства та завданням гуманізації освіти.

- Головними тенденціями формування професійної готовності педагога до реалізації досліджуваного підходу у педагогічній діяльності постають наступні фактори:
- Суб'єктивна позиція педагога у виховному процесі, що пов'язана із особистим самовизначенням та розвитком психолого-педагогічної компетентності.
- Залежність успішності застосування особистісно-орієнтованого підходу від професійної та особистісної самореалізації педагога.
- Безперервність процесу освоєння діяльності як способу виконання професійних обов'язків гуманістичної парадигми.

Системна організація особистісно-орієнтованого професійного середовища передбачає розвиток психолого-педагогічної компетентності педагога як стратегію формування його професійної готовності до реалізації даного підходу, інтенсифікацію експериментальної праці, а також важливу роль психологічної служби у гуманізації педагогічної діяльності. Таким чином, ми спробуємо назвати фактори, які, на наш погляд, зумовлюють зміни в системі освіти в цілому.

Традиційна система освіти успішно працювала в умовах стабільного суспільства, забезпечуючи наявність багажу знань, умінь та навичок, які можна було б реалізувати в умовах передбачуваного майбутнього. Соціально-економічні зміни, що відбулися в суспільстві, зробили неможливими спроби спрогнозувати майбутнє. Крім цього, такі зміни потребують готовності педагогічної галузі до оперативних змін, підготовки випускника до динаміки змін у професійній діяльності, самореалізації, вимог сучасного суспільства до особистості. Актуальним також стає питання про розвиток готовності до самостійного прояву та завоювання необхідних для професійної діяльності знань.

Традиційна система освіти діяла в умовах обмеженої особистої відповідальності. Сучасні умови характеризуються більш жорсткими вимогами до педагога, його особистого вибору методів вирішення педагогічних завдань, особистої відповідальності за результати своєї діяльності. В таких умовах особливо актуальним стає розвиток готовності майбутнього педагога добросовісно і якісно виконувати обрану роботу, відповідати поставленим нормам та дотримуватися визначених правил.

Традиційна система освіти практично не надавала можливостей щодо прояву особистої ініціативи, творчості, обмеж-

увала спектр реалізації можливостей особистості. При цьому освіта опиралася на минулий досвід, формуючи репродуктивну діяльність, засвоєння раніше набутих знань, але не забезпечувала успіх у реальних змінюваних умовах. Творчий компонент, креативність у виховному процесі займали незначне місце, а сучасні умови вимагають готувати спеціалістів – майбутніх педагогів здатних до творчої діяльності, нестандартному мисленню, до розкриття та розвитку свого потенціалу. Із вищесказаного можна зробити висновок про те, що однією із завдань сучасної освіти – максимальне розкриття потенціалу особистості, його розвиток.

Традиційна система освіти робила акцент на становленні та реалізації прагматичних цілей, орієнтуючись на закріплення технічного способу мислення. Питання особистісного розвитку трактувалися виключно вихованням колективізму, взаємодії особистості і колективу. Сьогодні відбувається гуманізація освіти, збільшується значення етичних концепцій, духовності у міжособистісних відносинах.

Традиційно виховувалося прагматичне відношення людини до природи та суспільства в цілому. Сучасне буття вимагає більшої відповідальності за свою діяльність, яка б підтримувала екологічну рівновагу, надання переваги природоохоронним технологіям.

Отже, навчання у традиційній школі відрізняється своїми технічними нахилами. Однак, у наш час необхідно орієнтувати систему освіти на посилення духовно-гуманістичних нахилів, переосмислення соціально культурних пріоритетів діяльності особистості.

Важливу роль при процесі переходу від традиційної освіти до сучасних методів приділяється гармонізації особистості майбутнього педагога методами психолого-педагогічного тренінгу, що попередить виникнення професійного стресу, профілактиці «емоційного вигорання».

Вища освіта України, орієнтуючись на європейські стандарти і принципи Болонського процесу, в будь-якому випадку потребує впровадження інноваційних технологій. Крім того, постійно зростає кількість освітніх послуг, що вимагає якісних змін у концептуальній базі професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників. Сьогодні актуальності набуває проблема розробки більш ефективних педагогічних методів і впровадження їх у навчальний процес. Важливим стає той факт, що уже в процесі навчання у вищій школі потрібно формувати необхідні

професійно-педагогічні знання, уміння та навички. Більшість дослідників стверджують, що проблема підлягає вирішенню не методом збільшення аудиторного навчання, а саме шляхом удосконалення організаційних форм навчальної роботи, використання та вдосконалення організації навчання, впровадження активних методів навчання як головної складової інноваційних технологій. Сам же процес розвитку необхідних умінь і навичок можна суттєво скоротити за допомогою інтенсивних тренувань, в яких моделюються елементи основних завдань професійної діяльності.

Тому, можна зробити висновок про те, що найбільший ефект у формуванні готовності майбутнього педагога надає саме метод тренінгу, що базується на розумінні особистості того, хто навчається, як активного учасника подій, що наближається до реальних.

Професійне довголіття педагога досягається шляхом гармонізації особистості, яка розуміється як процес поступового подолання й усунення невротичних компонентів власного внутрішнього світу, підвищення автентичності, узгодженість інтегральних якостей особистості [6]. Розуміння ж шляхів гармонізації свого внутрішнього світу сприяє позитивному емоційному сприйняттю себе та інших, допомагає уникати стресових і конфліктних ситуацій.

Гармонійній особистості педагога сприяють розуміння себе, адекватна самооцінка своїх можливостей, професійно значущих рис, якостей, усвідомлення самого себе, здатність знаходити баланс професійного та індивідуального, прагнення до саморозвитку, творчої самореалізації у професії.

Аспекти застосування тренінгів у професійній діяльності та підготовки майбутніх фахівців висвітлюють у працях Н. Бамбурак, Л. Петровської, К. Роджерса. Варто зазначити, що за останні роки чимало педагогів і психологів присвятили свої дослідження розробці та опису теоретичних і методичних аспектів організації та проведення тренінгів. Зокрема, у центрі уваги проблеми розвитку професійних якостей майбутнього педагога на основі тренінгів були у працях В. Федорчука [11]. За допомогою тренінгових занять відбувається також розвиток комунікативних умінь, що відображається у працях В. Киричок [2] та А. Панфілова [8]. Проте, навіть сьогодні немає обґрунтованих соціально-педагогічних досліджень, які б висвітлювали теоретичні та методичні аспекти застосування тренінгових технологій у навчанні для формування готовності

майбутніх педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок про те, що проведення тренінгових занять у процесі навчання майбутніх педагогів є досить ефективним методом для формування прагнення до засвоєння знань, умінь та набуття практичних навичок. Розробки тренінгових занять дозволять винести даний метод із лабораторних умов та істотно розширити сферу його використання у психолого-педагогічній практиці.

Перспективою подальших досліджень ми бачимо розробку тренінгової програми підготовки висококваліфікованих педагогічних працівників та формування у них готовності до реалізації особистісно-орієнтованого підходу.

Список використаних джерел

1. Кац Д. А. Элементарная педагогика / Д. А. Кац // Психологический журнал. – 1992. – №6. – С.145–151.
2. Киричок В. Тренінги та розвиток комунікацій / В. Киричок // Відкритий урок. – 2006. – № 1. – С.51–61.
3. Лазурский А. Ф. Альтруизм / А. Ф. Лазурский // Психология личности: Тексты. – М. : Изд – во МГУ, 1982. – 446 с.
4. Леонтьев Д. А. Установка как механизм смысловой регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Теория установок и актуальные проблемы психологии. – Тбилисси: Мецниереба, 1990. – С.158–168.
5. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С.125–132.
6. Мешко Г. Психолого – педагогічний тренінг як засіб гармонізації особистості майбутнього вчителя / Г. Мешко, О. Мешко // Український науковий журнал «Освіта регіону». – 2013. – № 3. – 330 с.
7. Мороз О. Г. Молодий учитель і шкільний колектив / О.Г. Мороз. – К. : Т-во «Знання УРСР», 1981. – 48 с.
8. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
9. Прангишвили А. С. Психологические очерки / А. С. Прангишвили. – Тбилисси: Мецниереба, 1985. – 111 с.

10. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 140 с.
11. Федорчук В. М. Соціально – психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетенції викладача»: навч. – метод. посібник / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2004. – 240 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Кас Д. А. Elementarnaja pedagogika / D. A. Kas // *Psyhologheskyj zhurnal*. – 1992. – №6. – S.145–151.
2. Kyrychok V. Treningy tarozvytok komunikacij / V. Kyrychok // *Vidkrytyj urok*. – 2006. – № 1. – S.51–61.
3. Lazurskij A. F. Al'truizm / A. F. Lazurskij // *Psihologija lichnosti: Teksty*. – М.: Izd – vo MGU, 1982. – 446 s.
4. Leont'ev D. A. Ustanovka kak mehanizm smyslovoj reguljacji dejatel'nosti / D. A. Leont'ev // *Teorija ustanovki i aktual'nye problemy psihologii*. – Tbilissi: Mecniereba, 1990. – S.158–168.
5. Lynenko A. F. Gotovnist' majbutnih uchyteliv do pedagogichnoi' dijalnosti / A. F. Lynenko // *Pedagogika i psihologija*. – 1995. – № 1. – S.125–132.
6. Meshko G. Psychologo – pedagogichnyj trening jak zasib garmonizacii' osobystosti majbutn'ogo vchytelja / G. Meshko, O. Meshko // *Ukrai'ns'kyj naukovyj zhurnal «Osvita regionu»*. – 2013. – № 3. – 330 s.
7. Moroz O. G. Molodyj uchitel' i shkil'nyj kolektyv / O. G. Moroz. – К. : T-vo «Znanya URSS», 1981. – 48 s.
8. Panfilova A. P. Trening pedagogicheskogo obshhenija: ucheb. posobyje dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / A. P. Panfylova. – М. : Yzdatel'skyj centr «Akademyja», 2006. – 336 s.
9. Prangishvili A. S. Psihologicheskie ocherki / A. S. Prangishvili. – Tbilissi: Mecniereba, 1985. – 111 s.
10. Uznadze D. N. Psihologicheskie issledovanija / D. N. Uznadze. – М. : Nauka, 1966. – 140 s.
11. Fedorchuk V. M. Social'no – psihologichnyj trening «Rozvytok komunikatyvnoi' kompetencii' vykladacha»: navch. – metod. posibnyk / V. M. Fedorchuk. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Abetka, 2004. – 240 s.

N.V. Hurtovenko. The role of trainings in the formation of students-future teachers' readiness to the personality-oriented approach realization. The article studies the problem of readiness in the context of professional formation and opportunities of self-realization of future teachers in the process of University and postgraduate training. The impact of mo-

dermization of society on the studied phenomenon and its requirements to the teacher as an individual personality is ascertained. The activities of the personality are focused on personality-centered approach and giving the possibility to exchange experiences. The factors which largely influence the formation of the studied process of formation of a future teacher are defined for implementation of the approach in practice. The distinctive features between the traditional system of education and nowadays system are found out. The main tendencies of changes and their impact on the formation and the implementation of a particular approach are established. The levels and the views of scientists on the psychological readiness and its formation of future professionals are presented. The role of training sessions in the process of students training is appreciated. The individual features of the personality of the teacher are defined. The training classes are analyzed and we stated the fact that during training sessions the students should be able to build their own perspective plan for phase-out paths of self-development, to examine the problematic situations under the prism of activity of the teacher, to evaluate themselves and the effectiveness of their self-realization in a higher educational institution, where most of students really should be conscious of their strengths and weaknesses, to cultivate the sustainable desire to develop themselves in the conditions of educational institutions. In addition, the prospect of further studies in the chosen direction and its role in self-realization of the personality is defined.

Key words: readiness, training, personality-centred approach, teacher, activity, self-actualization, humanism.

Received February 11, 2016

Revised March 26, 2016

Accepted April 25, 2016

УДК 159.922

М.Т. Дригус

mariatrd33@gmail.com

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ У КОНТЕКСТІ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ Г.С. КОСТЮКА

Drygus M.T. The issue of personal efficiency in the context of scientific heritage of G.S. Kostiuk / M.T. Drygus // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 148–161.

М.Т. Дригус. Проблема особистісної ефективності у контексті наукової спадщини Г.С. Костюка. У статті представлено результати дослідження творчої спадщини фундатора сучасної вітчизняної психології Г.С. Костюка, зокрема: здійснено уперше аналіз концептуального підходу вченого до проблеми особистісної ефективності. Констатовано, що Г.С. Костюк ініціював проблему особистісної ефективності школяра в освітньому просторі, означивши її у сенсовому полі як створення умов для особистості «зростає власними силами». Зазначено, що висунута ідея «прогресивного психічного саморуху» як вектор змін «внутрішнього, особистого» – це унікальна антиципація Г.С. Костюком сенсу особистісної ефективності. Акцентовано, що проблему становлення особистісної ефективності Г.С. Костюк розкрив у контексті концепції психічного розвитку дитини зі стрижневою ідеєю саморозвитку та саморуху особистості. Виокремлено окреслені ученим теоретико-методологічні положення, які є підґрунтям становлення особистісної ефективності дитини – школяра: пріоритетний статус внутрішніх, а не зовнішніх умов психічного розвитку, роль власної активності дитини в засвоєнні досвіду; формування власних сил підростаючої особистості в процесі засвоєння досвіду в культурно-ціннісному контексті; здійснення такого виховного керування психічним розвитком, за якого виховні впливи перетворюються у внутрішні стимули до розвитку зростаючої особистості; становлення дитини як суб'єкта власного розвитку. Показано, що ознаки особистісної ефективності школяра Г.С. Костюк окреслив у мотиваційній парадигмі. Встановлено, що концепт «ефективність» учений розкрив у таких спектрах: концепції психічного розвитку дитини; психологічному аналізі навчальної діяльності та учіння; освітньому середовищі. Зроблено висновок, що учений вперше самобутньо ініціював у педагогічній та віковій психології (як у вітчизняній, так і зарубіжній) проблему ефективності у системному вимірі.

Ключові слова: особистість, розвиток, саморозвиток, ефективність, особистісна ефективність, самоефективність, саморух, психічний розвиток, внутрішні умови, мотиваційна парадигма.

М.Т. Дригус. Проблема личностной эффективности в контексте научного наследия Г.С. Костюка. В статье представлены результаты исследования творческого наследия фундатора современной отечественной психологии Г.С. Костюка – впервые проанализирован концептуальный подход ученого к проблеме личностной эффективности. Констатировано, что Г.С. Костюк инициировал проблему личностной эффективности школьника в образовательном пространстве, раскрыв ее в смысловом поле как создание условий для личности «расти собственными силами». Отмечено, что идея «прогрессивного психического самодвижения» как вектор изменений «внутреннего, личностного» – это уникальная антиципация Г.С. Костюком смысла личностной эффективности. Акцентируется, что проблему становления личностной эффективности Г.С. Костюк раскрыл в контексте концепции психического развития

ребёнка со стержневой идеей саморазвития и самодвижения личности. Определены теоретико-методологические положения учёного, которые являются основанием становления личностной эффективности ребенка – школьника, а именно: приоритетный статус внутренних, а не внешних – условий психического развития, роль собственной активности ребёнка в усвоении опыта, формирование собственных сил подрастающей личности в процессе усвоения опыта в культурно-ценностном контексте; осуществление такого воспитательного руководства, при котором воспитательные влияния превращаются во внутренние стимулы развития подрастающей личности; становление ребенка как субъекта собственного развития. Показано, что личностная эффективность школьника раскрыта в мотивационной парадигме. Установлено, что концепт «эффективность» учёный обозначил в следующих спектрах: концепции психического развития ребёнка; психологическом анализе учебной деятельности и учения; образовательном пространстве. Сделан вывод, что ученый впервые самобытно инициировал в педагогической и возрастной психологии (как отечественной, так и зарубежной) проблему эффективности в системном измерении.

Ключевые слова: личность, развитие, саморазвитие, эффективность, личностная эффективность, самоэффективность, самодвижение, психическое развитие, внутренние условия, мотивационная парадигма.

Постановка проблеми. Гуманістично орієнтована освітня система в ранг пріоритетної висуває проблему забезпечення ефективного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу, органічною складовою якого є успішна самореалізація та особистісна ефективність. «Контекст національної ідеї актуалізує проблему *філософії людиноцентризму*, – наголошує В.Г. Кремень, – що акцентує увагу на особистісних цінностях, способах і можливостях їх реалізації» [5, с. 7]. У цьому сенсі гостро актуальним стає концептуальне бачення сучасної освітньої системи у парадигмі особистісної ефективності як однієї зі стержневих тенденцій психологічного супроводу трансформаційних процесів вітчизняного освітнього простору. Тому однією з нагальних потреб є проведення багатобічних наукових розвідок щодо становлення школяра, студента як активного, творчого, особистісно ефективного та успішного суб'єкта власної учиннєвої діяльності.

Аналізуючи проблеми особистісного зростання в умовах сучасної освітньої системи, С.Д. Максименко окреслює важливість парадигми особистісної успішності суб'єкта учіння в освітньому просторі. «Питання про те, яких успіхів можна очікувати від дитини або молоді людини (якщо це стосується вузівського навчання), є вельми актуальним... Адже значущим є відрізок часу

в житті людини, коли навчання є головним видом діяльності і, – зазначає учений, – головним виміром активності особистості. У цей час особистість переживає формувальні зміни, які визначають її подальшу долю» [8, с. 11]. І саме становлення особистісної ефективності учня, студента в процесі шкільного чи вузівського навчання є однією зі стрижневих домінант формувальних змін зростаючої особистості.

Прикметно, що проблему особистісної ефективності школяра в освітньому просторі ініціював Г.С. Костюк. Він означив її у сенсовому полі як створення умов для допомоги особистості «зростати власними силами». Це з необхідністю вимагає уваги до теоретико-методологічної розробки цієї проблеми, здійсненої фундатором сучасної вітчизняної психології Г.С. Костюком.

Аналіз останніх досліджень. Наукова спадщина Г.С. Костюка є предметом пильної уваги вітчизняних науковців. Зокрема, у новітніх наукових теоретико-методологічних дослідженнях з'ясовано внесок Г.С. Костюка у розробку генетичної психології особистості у парадигмі психічний розвиток і навчання, розкрита теорія специфічних рушіїв розвитку Г.С. Костюка (С.Д. Максименко); здійснено аналіз концепції особистісного розвитку та концепції психічного розвитку дитини (М.Т. Дригус); показано розвиток в українській психології провідних ідей Г.С. Костюка (Л.З. Сердюк); розглянуто ідею суб'єктної активності в концепції Г.С. Костюка (І.М. Поклад) [3; 4; 9; 10; 11; 12]. Водночас, і до нині залишились невідомими наукові здобутки Г.С. Костюка у розробці проблеми особистісної ефективності. Зазначимо, що у предметному покажчику до праць Г.С. Костюка відсутній навіть концепт «ефективність» [7]. Хоч учений ініціює її і включає у психологічний простір задовго до уваги зарубіжних психологів, викликані науковими розвідками проблеми самоефективності А. Бандури [2].

Мета статті: здійснити уперше аналіз концептуального підходу Г.С. Костюка до проблеми особистісної ефективності.

Виклад основного матеріалу. Провідною ідеєю усього творчого доробку Г.С. Костюка є проблема становлення та розвитку особистості. Учений приділяє постійну увагу теоретико-методологічному підґрунтю, яке зумовлює джерела, чинники і шляхи становлення та розвитку «дитячої особистості». Прикметним є те, що Г.С. Костюк органічно розкриває її становлення як ефективного суб'єкта життєдіяльності.

Розгортаючи проблему становлення дитячої особистості в процесі психічного розвитку, Г.С. Костюк передусім вирізняє

такий аспект, як «створення умов для його (підростаючого покоління. – М.Д.) розвитку» [6, с. 29]. Він привертає увагу до пріоритетного статусу внутрішніх, а не зовнішніх, умов. «Водночас треба підкреслити, що найсприятливіші зовнішні, суспільні умови самі не визначають процесу психічного розвитку. Вплив їх здійснюється *через діяльність дитини, завдяки якій зовнішнє, суспільнє стає її внутрішнім, особистим і тим спричиняється до її прогресивного психічного саморуху*» [7, с. 96]. Ідея «прогресивного психічного саморуху» як вектор змін «внутрішнього, особистого» – це унікальна антиципація Г.С. Костюком сенсу особистісної ефективності.

Результат розвитку він передусім убаचाє в особистісних здобутках: «У процесі гри, навчальної діяльності (адже навчання – своєрідний труд для дитини, що вимагає напруження всіх її розумових і фізичних сил) *не тільки вправляються вже наявні, але прокидаються і розвиваються нові її здібності*» [6, с. 29-30] – так окреслює учений проблему витоків становлення особистісної ефективності дитини-школяра.

Наступною важливою площиною розгляду ученим є проблема формування досвіду дитини. Зазначаючи, що «дорослі *опосереднюють формування досвіду дитини*» [6, с. 30], він відкриває у психологічному просторі новий вектор змістовного аналізу проблеми досвіду дитини. Г.С. Костюк висуває ідею набуття нової якості досвіду дитини через його взаємопроникнення у системі «дорослий – дитина». «*Особистий досвід дитини* проймається досвідом, засвоюваним від дорослих, через що *набуває нової якості*. Таке взаємопроникання існує в усіх виявах свідомого психічного життя дитини...» (курсив наш. – М.Д.) [6, с. 30].

Характеризуючи проблему дитячого досвіду, вчений полемізує з підходом до цієї проблеми такого знаного європейського психолога, як Ж. Піаже. Вирізняючи особистий і суспільний різновиди досвіду, Г.С. Костюк висловлює власну точку зору на їх достатність у психічному житті дитини: «Неправильні всякі намагання протиставити (у дусі Піаже і його послідовників) індивідуальний (нібито натуральний) досвід дитини соціальному досвідові і розглядати психічний розвиток як якесь витискування соціальним особистого, індивідуального» [6, с. 30]. Важливим є застосування концепту «особистий» досвід, що ще раз свідчить про значущість розгляду вченим проблеми психічного розвитку дитини в особистісній проекції. Адже набуття дитиною «особистого досвіду» у проекції «нової якості» – це необхідна умова становлення особистісної ефективності.

З проблемою становлення особистісної ефективності безпосередньо пов'язане висунуте Г.С. Костюком положення про активність дитячої особистості. Тому значущою є думка вченого про роль власної активності дитини в засвоєнні досвіду дорослих. На ній він наголошує особливо: «Засвоєння досвіду дорослих – це не пасивний, а *активний для дитини процес*. Досвід, знання не можуть бути механічно перенесені в дитячу голову» [6, с. 30].

Аналізуючи проблему набуття зростаючою особистістю досвіду в культурно-ціннісному контексті, вчений звертає увагу на те, що «засвоюючи ці досягнення, *підростаюча особистість формує власні сили*» (курсив наш. – М.Д.) [6, с. 30-31]. Сформульоване Г.С. Костюком ще у 1940 р., це принципово важливе положення по суті було антиципацією проблеми становлення особистісної ефективності.

Ідея формування зростаючою особистістю власних сил була безперечно новаторською за своєю гуманістичною сутністю і містить невичерпний креативний потенціал і донині. Водночас, ця ідея згодом здобула свою трансформацію у розгортанні вченим проблеми дитячої активності в характеристиці школяра як активного суб'єкта власної діяльності.

Важливим для розуміння процесу становлення особистісної ефективності є засаднича теза Г.С. Костюка про керування психічним розвитком дитини. Всебічно розкриваючи її, учений розмежовує загальноновизнаний контекст і власний підхід до проблеми керування. «Виховуючи дітей, дорослі *керують* їх психічним розвитком. Це – загальноновизнане положення. Але воно вимагає деяких роз'яснень» [6, с. 31]. Саме в цих, за висловом ученого, «роз'ясненнях», висвітлено Г.С. Костюком нове бачення психологічної сутності керування психічним розвитком. «Виховне керування психічним розвитком – не суто зовнішнє. Якби воно було таким, то не було б *ефективним* і не досягло б своєї мети. Якщо воно в тій чи іншій мірі досягає своїх цілей, значить, *його впливи перетворюються у внутрішні стимули до розвитку*... Чим у більшій мірі це існує, тим більших успіхів досягає виховання у своєму керуванні психічним розвитком дитини» (курсив наш. – М.Д.) [6, с. 31–32]. Прикметно, що вищенаведеному вперше, ще у 1940 році, підняв проблему ефективності в освітньому просторі Г.С. Костюк, якій він приділяє постійну увагу у своїх працях. Принциповою була засторога щодо розуміння керування як суто зовнішнього виховного впливу. Водночас інноваційним був погляд ученого на керування як на чинник ініціації внутрішніх потенцій дитини до власного розвитку. Врахування цієї

ідеї конче необхідне для того, щоб виховні впливи дорослого не гальмували становлення особистісної ефективності школяра, а забезпечували продуктивний перебіг процесу її розвитку.

Аналізуючи, в який спосіб виховне керування і його впливи «перетворюються у внутрішні стимули до розвитку» зростаючої особистості, Г.С. Костюк також означив площину становлення особистісної ефективності дитини як суб'єкта власного розвитку: «У процесі виховання збагачується психічне життя дитини, виникають нові уявлення, поняття, нові потреби, інтереси, емоції, знання, що ведуть до нових видів її діяльності. Загальні виховні цілі й завдання конкретизуються, розчленовуються на окремі частини і, усвідомлюючись дитиною, стають її цілями, її інтересами, її прагненнями. У неї виникають внутрішні потяги до діяльності, скерованої на їх досягнення» [6, с. 31–32].

Розглядаючи проблему активності дитини, перетворення її на ефективного суб'єкта власної учбової діяльності, визначальним Г.С. Костюк вважає мотиваційний чинник: «Від мотивів навчання учня залежить те, якою мірою він виступає в ньому як суб'єкт, як переживає свої удачі та невдачі, мобілізує свої сили для досягнення успіхів у навчанні і як останнє сприяє формуванню в ньому духовних запитів і потреб» [7, с. 414]. Зазначимо, що у вітчизняній психології започаткувала плідну розробку проблеми мотивації учіння М.І. Алексеєва [1].

Розкриваючи психологічну сутність суб'єктності школяра, учений одночасно окреслює риси, які детермінують становлення особистісної ефективності учня як суб'єкта діяльності. «Усвідомлюючи й приймаючи цілі учіння, школяр стає суб'єктом учбової діяльності, який переживає її хід, чутливо ставиться до удач і невдач у ній, до оцінок здобутих результатів. Але це ставлення залежить не тільки від усвідомлення цілей, але й від мотивів учіння» [7, с. 424]. Важливу ознаку становлення особистісної ефективності школяра – невинне збагачення власної ефективності – Г.С. Костюк окреслює у мотиваційній парадигмі. «Потреба в знаннях, інтерес до навчання, любов до знань – це ті внутрішні спонування, при наявності яких особистість не задовольняється досягненням, а невтомно поширює і множить свої багатства...» [7, с. 441].

Г.С. Костюк розглядає мотивацію як особистісний чинник власного зростання школяра в процесі учіння. Внутрішні спонуки – потреба в знаннях, інтерес до навчання, любов до знань – це ті спонуки, які не дають можливості школяреві задовольнитися досягнутими в процесі навчальної діяльності результатами, а

отже, зумовлюють становлення його особистісної ефективності як суб'єкта учіння.

Саме мотиви, наголошує Г.С. Костюк, зумовлюють навчальну активність учня, завдяки їм у власній активності школяр віддає перевагу навчальним цілям перед іншими – ігровими, розважальними; вони визначають не лише потенціал активності школяра, – «з якою енергією і наполегливістю він виконує навчальні завдання», а його ставлення до результатів власної діяльності – «як уболіває за їх результат», «як ставиться до оцінок, здобутих результатів». Тут зримо простежуються окреслені вченим спектри становлення особистісної ефективності школяра у процесі учіння.

Г.С. Костюк також ставить проблему взаємозв'язку мотивації, цілепокладання навчальної діяльності й розвитку в ній особистісних якостей учня, завдяки яким долаються труднощі, що виникають у процесі учіння. «Від цілей і мотивів у діяльності залежить і наполегливість учня у переборенні труднощів». Навпаки, «учням, у яких немає сильних внутрішніх спонукань до навчання, не вистачає наполегливості, терпеливості» [7, с. 371], які є ознакою особистісної неефективності учня як суб'єкта учіння.

Важливим для розуміння проблеми особистісної неефективності школяра є аналіз деструктивного становлення мотиваційної сфери, якому Г.С. Костюк приділяє значну увагу. «Нестачу мотивації учіння школа повинна подолати. Без цього немає потреби говорити про підвищення ефективності її навчально-виховної роботи» [7, с. 434]. Він дає характеристику «мотиваційних труднощів» і тих причин, що призводять до «послаблення мотивації учіння у школярів різного віку. Так, в учнів молодшого шкільного віку – це непереборені дитиною труднощі в навчальній діяльності, втрата впевненості у своїх силах.

Аналізуючи деструктивні тенденції у становленні мотиваційної сфери, вчений уводить таке поняття, як «дефіцит позитивної мотивації» та пропонує інноваційне розв'язання цієї проблеми, зокрема – керуванням мотивацією учіння. Водночас він зауважує, що керувати мотивацією значно важче, ніж іншими складниками учіння: «Керування мотивацією учіння входить у систему тих заходів, які забезпечують ефективність навчання» [7, с. 434]. Теоретико-методологічні здобутки наукової спадщини Г.С. Костюка щодо проблеми мотиваційної детермінації результативності учіння в контексті становлення особистісно-ефективного школяра особливо важливі в сучасних реаліях освітнього процесу.

Одночасно Г.С. Костюк виокремлює також проблему статусу школяра як суб'єкта учіння, що безпосередньо пов'язано зі становленням його особистісної ефективності. Стрижневими, на його думку, є проблеми «ставлення учня до своєї справи», бачення труднощів, які супроводжують включення школяра у процес учіння і те, як школяр особистісно переживає їх, яка міра його «впевненості у своїх силах». До розгляду цих проблем учений звертається постійно, розкриваючи такі спектри становлення особистісної ефективності, які згодом стають центральними для проблеми самоефективності у соціально-когнітивній теорії А. Бандури [2].

Г.С. Костюк окреслює лінії становлення особистісної ефективності школяра в дихотомічній проекції. Це – в одній площині ставлення учня до «його труднощів» у процесі учіння і «упевненість у своїх силах», а в іншій – «усвідомлення учнем своїх недоліків» і «зміцнення прагнення до їх усунення».

Г.С. Костюк переконливо проводить ідею продуктивного становлення особистості, яка може бути здійснена лише в системному включенні школяра в освітній простір, визначальною ознакою кожної ланки якого є ефективність.

У яких спектрах розглядає Г.С. Костюк концепт «ефективність»? З метою якнайточнішого викладу його поглядів зміст їх наведемо виключно в наративі самого вченого.

У контексті проблеми психічного розвитку дитини: аналізуючи проблему «закономірних взаємозв'язків навчання і розвитку», провідної ролі навчання у розвитку, Г.С. Костюк ініціює таке питання, як «підвищення його виховної ефективності, його ролі у формуванні підростаючої особистості»; висуває ідею «ефективного керівництва рушійними силами розвитку особистості»; означає таку проблему, як «ефективність виховного керування психічним розвитком»; наголошує, «наскільки важливо правильно розуміти рушійні сили розвитку особистості для наукового обґрунтування шляхів ефективного керівництва ним».

У контексті навчальної діяльності ініціює проблему «ефективного навчання»; розкриває психологічні закономірності «вдосконалення навчання й підвищення його ефективності»; застерігає від того, що однобічне «розуміння навчання як керування учбовою діяльністю учнів» призводить «до зниження ефективності навчання»; привертає увагу до того, що «важливим показником ефективності навчання є діапазон перенесення учнями його результатів на нові життєві й учбові ситуації»; акцентує на тому, що «керування мотивацією учіння входить у

систему тих заходів, які забезпечують ефективність навчання»; розкриває проблему ефективного засвоєння понять: «ефективному засвоєнню учнями понять і розвитку їх мислення сприяє самостійне знаходження ними ознак понять»; ставить питання про необхідність вивчення того, «які способи керування мислительною активністю учнів є найефективніші»; наголошує, що «навчання ефективніше розвиває учнів, якщо на кожному його етапі ставиться метою сприяти розвитку і згідно з цим удосконалюються зміст і методи навчання».

У контексті учіння окреслює проблему «ефективних способів допомоги у переборенні учнями труднощів»; ставить завдання необхідності у професійній діяльності вчителя «оцінювати ефективність учіння стосовно класу в цілому і кожного учня, зокрема»; зазначає, що «оптимальна складність задач – необхідна й важлива умова ефективності учбової діяльності»; ініціює питання «забезпечення ефективності учіння щодо всіх учнів відповідно до їхніх можливостей».

Щодо проблеми ефективності освітнього середовища: наголошує на «підвищенні ефективності навчально-виховної роботи» школи; ставить питання «ефективного проведення всіх уроків»; актуалізує «питання про озброєння вчителів економічними і водночас ефективними способами поточного вивчення результатів учбової діяльності учнів»; ініціює проблему «підвищення освітньої і виховної ефективності шкільного навчання, його ролі у всебічному розвитку особистості кожного учня»; констатує, що надбання дитячої та педагогічної психології «допомагають успішно розробляти актуальні питання підвищення ефективності шкільної освіти».

Висновок. Аналіз психологічної спадщини Г.С. Костюка переконливо свідчить, про те, що вчений уперше самобутньо ініціює в педагогічній та віковій психології (як у вітчизняній, так і зарубіжній) проблему ефективності у системному вимірі. Є підстави стверджувати, що він розробив надзвичайно потужну концепцію ефективності, яка і до сьогодні чекає на увагу дослідників. Ми вперше здійснили спробу її аналізу через призму проблеми становлення особистісної ефективності. Концепція ефективності Г.С. Костюка має вагомий потенціал як для ґрунтового дослідження актуальних проблем вітчизняної психології, так і для розробки сучасних технологій для освітнього простору.

Перспективи подальшого дослідження полягають у порівняльному аналізі підходу Г.С. Костюка до проблеми самоефективності особистості з концептуальним її баченням у зарубіжній психології.

Список використаних джерел

1. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів. Посібник для вчителів / Майя Іванівна Алексеева. – К. : Рад. школа, 1974. – 117 с.
2. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура; Пер. с англ. – СПб. : Еврознак, 2000. – 320 с.
3. Дригус М.Т. Проблема особистісного становлення у контексті наукової спадщини Г.С. Костюка / М.Т. Дригус // Становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі : монографія / за ред. М.Т. Дригус. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – С. 30–34.
4. Дригус М.Т. Концепція психічного розвитку дитини Г.С. Костюка як підґрунтя вивчення проблеми особистісної ефективності : [Електронний ресурс] / М.Т. Дригус // Становлення особистісної ефективності учнів в онтогенетичному вимірі : монографія / за ред. М.Т. Дригус. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 161 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11019>.
5. Кремень В.Г. Людина як суб'єкт творчої діяльності: інноваційний аспект / В.Г. Кремень // Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства та освіти: Матеріали методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2010 року : Зб. матеріалів / За ред. С.Д. Максименка. – К. : Вид. «Інтерпрес ЛТД», 2010. – С. 3–11.
6. Костюк Г.С. Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини / Г.С. Костюк // Праці респ. наук. конф. з педагогіки і психології / За заг. ред. проф. Г.С. Костюка. – К. : Рад. школа, 1941. – Т. II. Психологія. – С. 3–45.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силівич Костюк; за ред. Л.М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
8. Максименко С.Д. Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях / С.Д. Максименко // Психологічне опосередкування педагогічних впливів на розвиток особистісної активності в освітньому просторі: Метод. реком. / С.Д. Максименко [та ін.]; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – С. 4–35.
9. Максименко С.Д. Теорія специфічних рушіїв розвитку Г.С. Костюка / С.Д. Максименко // 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. 27. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. – С. 7–19.
10. Максименко С.Д. Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання / С.Д. Максименко // 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. 31. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С. 7–19.
 11. Поклад І.М. Ідея суб'єктивної активності в концепції Г.С. Костюка / І.М. Поклад // Становлення психологічної думки в Україні: провідні ідеї та історія розвитку : колективна монографія / В.В. Турбан, Л.З. Сердюк, Ю.Т. Рождественський [та ін.] ; за ред. В.В. Турбан. – К.- Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – С. 236–246.
 12. Сердюк Л.З. Розвиток в українській психології провідних ідей Г.С. Костюка / Л.З. Сердюк // Становлення психологічної думки в Україні: провідні ідеї та історія розвитку : колективна монографія / В.В. Турбан, Л.З. Сердюк, Ю.Т. Рождественський [та ін.] ; за ред. В.В. Турбан. – К.- Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – С. 218–235.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aleksjejeva M.I. Motyvy navchannja uchniv. Posibnyk dlja vchyteliv / Majja Ivanivna Aleksjejeva. – K. : Rad. shkola, 1974. – 117 s.
2. Drygus M.T. Problema osobystisnogo stanovlennja u konteksti naukovoї spadshhyny G.S. Kostjuka / M.T. Drygus // Stanovlennja osobystosti shkoljariv z rизnymy navchal'nymy dosjagnennjamy v ontogenetychnomu prostori : monografija / za red. M.T. Drygus. – Kirovograd : Imeks-LTD, 2013. – S. 30–34.
3. Drygus M.T. Konceptija psyhichnogo rozvytku dytyny G.S. Kostjuka jak pidg'runtja vyvchennja problemy osobystisnoi' efektyvnosti / M.T. Drygus // Stanovlennja osobystisnoi' efektyvnosti uchniv v ontogenetychnomu vymiri : monografija [Elektronnyj resurs] / za red. M.T. Drygus. – K.: Pedagogichna dumka, 2015. – 161 s. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11019>.
4. Kremen' V.G. Ljudyna jak sub'jekt tvorchoi' dijalnosti: innovacijnyj aspekt / V.G. Kremen' // Social'no-psychologichni

- chynnyky vzajemodii' suspil'stva ta osvity: Materialy metodologichnogo seminaru NAPN Ukrainy 17 lystopada 2010 roku : Zb. materialiv / Za red. S.D. Maksymenka. – K. : Vyd. «Interpres LTD», 2010. – S. 3–11.
5. Kostjuk G.S. Pro rol' spadkovosti, seredovyshha i vyhovannja v psyhichnomu rozvytku dytyny / G.S. Kostjuk // Praci resp. nauk. konf. z pedagogiky i psyhologii' / Za zag. red. prof. G.S. Kostjuka. – K. : Rad. shkola, 1941. – T. II. Psyhologija. – S. 3–45.
 6. Kostjuk G. S. Navchal'no-vyhovnyj proces i psyhichnyj rozvytok osobystosti / Grygorij Sylovych Kostjuk ; za red. L.M. Prokolijenko. – K. : Radjans'ka shkola, 1989. – 608 s.
 7. Maksymenko S.D. Osobystist': prognoz rozvytku i zhyttjevyj shljah / S.D. Maksymenko // Psyhologichne oposeredkuvannja pedagogichnyh vplyviv na rozvytok osobystisnoi' aktyvnosti v osvitn'omu prostori: Metod. rekom. / S.D. Maksymenko [ta in.]; Instytut psyhologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrainy. – K. : DP «Informacijno-analitychne agentstvo», 2008. – S. 4–35.
 8. Maksymenko S.D. Teorija specyfichnyh rushii'v rozvytku G.S. Kostjuka / S.D. Maksymenko // Problemy suchasnoi' psyhologii': Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psyhologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrainy / Za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrijevoi'. – Vyp. 27. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Aksioma, 2015. – S. 7–19.
 9. Maksymenko S.D. Genetychna psyhologija osobystosti: psyhichnyj rozvytok i navchannja / S.D. Maksymenko // Problemy suchasnoi' psyhologii': Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psyhologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrainy / Za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrijevoi'. – Vyp. 31. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Aksioma, 2016. – S. 7–19.
 10. Poklad I.M. Ideja sub'jektyvnoi' aktyvnosti v koncepcii' G.S. Kostjuka / I.M. Poklad // Stanovlennja psyhologichnoi' dumky v Ukraini: providni idei' ta istorija rozvytku : kolektyvna monografija / V.V. Turban, L.Z. Serdjuk, Ju.T. Rozhdestvens'kyj [ta in.] ; za red. V.V. Turban. – K.-Kirovograd : Imeks-LTD, 2014. – S. 236–246.
 11. Serdjuk L.Z. Rozvytok v ukrai'ns'kij psyhologii' providnyh idei' G.S. Kostjuka / L.Z. Serdjuk // Stanovlennja psyhologichnoi' dumky v Ukraini: providni idei' ta istorija rozvytku : kolektyvna monografija / V.V. Turban, L.Z. Serdjuk, Ju.T. Rozh-

destvens'kyj [ta in.] ; za red. V.V. Turban. – K.- Kirovograd : Imeks-LTD, 2014. – S. 218–235.

M.T. Drygus. The issue of personal efficiency in the context of scientific heritage of G.S. Kostiuk. The article presents the study of creative legacy of G.S. Kostiuk, a founder of modern Ukrainian psychology, namely: for the first time, the analysis of his conceptual approach to personal academic efficiency is performed. The article states that G.S. Kostiuk initiated examination of pupils' personal efficiency in educational space, he designated it in the semantic field as provision of conditions for personal «growth with help of own efforts». It is indicated that the proposed idea of «progressive mental self-movement» as a vector of «internal, personal» changes proposed by G.S. Kostiuk is a unique anticipation on the way of understanding of the “personal efficiency” concept. It is stressed that G.S. Kostiuk revealed the issue of personal efficiency formation in the context of children's mental development that included the core idea of personal self-development and self-movement. The scientist outlined the theoretical and methodological provisions that underlie pupils' personal efficiency formation: the priority status of internal - not external - conditions of mental development; a role of child's own activities for experience acquisition; formation of own forces of growing personality in the experience acquisition process in the cultural value context; implementation of such educational management of psychic development when external educational influence could be converted to internal stimuli for growing personality development; child's becoming of an agent of his/her own development. It is shown that G.S. Kostiuk outlined characteristics of pupils' personal efficiency within the motivational paradigm. The scientist revealed the «efficiency» concept in such aspects: child's mental development; psychological analysis of educational activities and learning; the educational environment. The conclusion is made that the scientist was the first one who originality initiated, off the beaten path, in the educational and developmental psychology (both national and foreign) the issue of efficiency in the system context.

Key words: personality, development, self-improvement, efficiency, personal efficiency, self-efficiency, self-movement, mental development, internal conditions, motivational paradigm.

Received February 04, 2016

Revised March 24, 2016

Accepted April 25, 2016

Особливості відновлення психологічної стійкості прикордонників після бойових зіткнень на державному кордоні

Yeriomenko D.Y. Peculiarities of restoration of psychological firmness of border guards after participation in combat actions at the state border / D.Y. Yeriomenko // 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 33. – Kamianets-Podilskiy : Akxioma, 2016. – P. 162–171.

Д.Ю. Єрмоєнко. Особливості відновлення психологічної стійкості прикордонників після бойових зіткнень на державному кордоні. У статті визначено особливості відновлення психологічної стійкості прикордонників після бойових зіткнень на державному кордоні. Проаналізовано характер впливу негативних чинників на психологічну стійкість прикордонника в екстремальних умовах професійної діяльності. Крім того, виділено структурні компоненти психологічної стійкості прикордонника, а саме: емоційно-вольовий, пізнавальний та індивідуально-професійний. За результатами опитування та анкетування військовослужбовців, які безпосередньо брали участь у проведенні антитерористичної операції визначено, що вказані негативні чинники можна поділити на ті, що мають безпосередній та опосередкований вплив на психічний стан прикордонника. Також визначено, що переважна більшість негативних наслідків для психічного і фізичного здоров'я прикордонника (як результат перебування в екстремальній ситуації в умовах найсильнішого психоемоційного стресу, пов'язаного з постійним ризиком для життя та здоров'я) проявляється вже після повернення із зони бойових дій, через декілька днів або навіть місяців після повернення до нормальних умов життя. Отже, в ході дослідження було з'ясовано, що негативні психічні зміни у прикордонників, які перебували у зоні проведення антитерористичної операції, розвиваються після повернення їх до звичайних умов життєдіяльності. Зазвичай саме після повернення відбувається додаткова психотравматизація, коли умови життєдіяльності для багатьох учасників бойових дій стають джерелом додаткового стресу і негативних психічних змін, які сприяють виникненню різних посттравматичних проявів. За результатами дослідження визначено особливості відновлення психологічної стійкості прикордонників, які будуть покладені в основу комплексної методики відновлення психологічної стійкості прикордонників після бойових зіткнень на державному кордоні.

Ключові слова: психологічна стійкість прикордонників; учасники бойових дій; психічний стан, екстремальні чинники, стрес.

Д.Ю. Ерёмченко. Особенности возобновления психологической устойчивости пограничников после боевых столкновений на государственной границе. В статье определены особенности возобновления психологической устойчивости пограничников после боевых столкновений на государственной границе. Проанализирован характер воздействия негативных факторов на психологическую устойчивость пограничников в экстремальных условиях профессиональной деятельности. Кроме того, выделены структурные компоненты психологической устойчивости пограничников, а именно: эмоционально-волевой, познавательный и индивидуально-профессиональный. По результатам опроса и анкетирования военнослужащих, которые принимали непосредственное участие в проведении антитеррористической операции, определены негативные факторы, которые можно разделить на две группы, а именно: факторы, которые осуществляют непосредственное влияние и такие, которые косвенно влияют на психическое состояние пограничника. Также определено, что подавляющее большинство негативных последствий для психического и физического здоровья пограничника (как результат пребывания в экстремальной ситуации в условиях сильнейшего психоэмоционального стресса, связанного с постоянным риском для жизни и здоровья) проявляется уже после прибытия из зоны боевых действий, через несколько дней или даже месяцев после возвращения к нормальным условиям жизни. Таким образом, в ходе исследования выяснилось, что негативные психические изменения у пограничников, которые находились в зоне проведения антитеррористической операции, развиваются после их возвращения в обычные условия жизнедеятельности. Как правило, после возвращения происходит дальнейшая психотравматизация, когда условия жизнедеятельности для многих участников боевых действий становятся источником дополнительного стресса и негативных психических изменений, которые способствуют возникновению разного рода посттравматических явлений. В результате исследования определены особенности возобновления психологической устойчивости пограничников, которые будут положены в основу комплексной методики возобновления психологической устойчивости пограничников после боевых столкновений на государственной границе.

Ключевые слова: психологическая устойчивость пограничников; учасники боевых действий; психическое состояние, экстремальные факторы, стресс.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Поряд з економічними, політичними та соціальними наслідками для суспільства, будь-яка війна має і психологічні наслідки для кожного окремо, а військовослужбовців, зокрема. Оскільки особливістю військового протистояння на Сході України є не стільки захоплення територій, скільки завоювання та маніпулювання ро-

зумом як військовослужбовців різних силових структур, так і цивільного населення, нехтування усіма етичними нормами, зневажливе ставлення до людського життя, виправдання будь-яких засобів боротьби й інших заборонених прийомів (терор, бандітизм, руйнування інфраструктури населених пунктів тощо), то діапазон впливу негативних чинників на військовослужбовця надзвичайно широкий. При цьому не менш негативний вплив мають і наслідки бойових зіткнень на державному кордоні, що впливають не тільки на психофізичне здоров'я прикордонників, але і на їх психологічну врівноваженість, світогляд, стабільність ціннісних орієнтацій тощо. Військові психологи дедалі частіше акцентують увагу на негативному впливі бойових ситуацій на психіку прикордонників. Зважаючи на те, що більшість учасників бойових дій психологічно нездатні самостійно повернутися в систему соціальних зв'язків і норм мирного життя, виникає потреба у психологічній реабілітації, що спрямована на відновлення їхнього психічного здоров'я. Тому сьогодні найважливішими завданнями військових психологів є відновлення психологічної стійкості прикордонників, що перебували у зоні проведення антитерористичної операції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми та на які опирається автор. Фундаментом аналізу проблеми психологічної стійкості стала сукупність психологічних підходів та концепцій психічного здоров'я (В. Бехтерев, Б. Ананьев, Г. Нікіфоров), психічної саморегуляції організму та самоконтролю особистості (П. Анохін, К. Анциферова, О. Конопкін, Г. Дика, Г. Гребенюк), психологічної готовності (А. Куліков та ін.). Системний підхід до вивчення психологічної стійкості особистості як системи різних параметричних характеристик досліджували Б. Ананьев, Є. Ільїн, Г. Костюк, С. Максименко, В. Медведєв. Психологічну стійкість як одну з основних детермінант професійної придатності та успішності у здійсненні правоохоронної діяльності розглядали А. Журавель, К. Кім, В. Лефтеров, С. Лисюк, Є. Потапчук, О. Сафін, О. Тімченко, А. Якимчук, С. Яковенко та ін.

Серед вітчизняних та зарубіжних дослідників питання, що пов'язані з різними аспектами реабілітації військовослужбовців, розглядали В. Гічун, В. Ковтун, О. Коржиков (медико-соціальні аспекти реабілітації військовослужбовців); Г. Акімов, В. Березовець, Р. Грінкер, С. Захарик, І. Ліпатов, О. Лобастов, Т. Пароянц, В. Попов, В. Стасюк, Д. Шпігель (наслідки бойових психічних травм під час воєнних конфліктів та світових війн) та

ін. Суттєвий науковий внесок у дослідження механізмів протікання та наслідків посттравматичного стресового розладу внесли А. Караян, М. Зеленова, Я. Подоляк, Н. Тарабрина та ін.

Мета статті – визначити особливості відновлення психологічної стійкості прикордонників після бойових зіткнень на державному кордоні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Події останнього року, які відбуваються в Україні, характеризується глибокими соціально-політичними та військово-політичними змінами. Виміри та динамізм цих змін вимагають суттєвого переосмислення, комплексного і всебічного дослідження всіх чинників, що обумовлюють і визначають як розвиток нашої країни загалом, так і військового блоку, зокрема. Сучасна військова справа вимагає високої підготовки та професіоналізму прикордонників, пред'являє більш високі вимоги до рівня сформованості психологічної готовності при вирішенні складних завдань. Сучасні прикордонники повинні виконувати бойові завдання в різних умовах з високою ефективністю.

Проблема психологічної стійкості прикордонників у сучасних умовах є актуальною. Актуальність визначається складною військово-політичною ситуацією у країні (повномасштабні бойові дії та Сході країни) і професійна діяльність прикордонників здійснюється у вкрай екстремальних умовах. Екстремальні умови створюються діями, так званих, сепаратистів та бойовиків, які здійснюють регулярні обстріли прикордонних нарядів, органів охорони державного кордону, захоплюють пункти пропуску з метою встановлення контролю над визначеними ділянками державного кордону. Сучасні бойові зіткнення на державному кордоні відрізняються високою інтенсивністю, напруженістю, швидкоплинністю і спектр бойових стрес-чинників надзвичайно широкий. Бойове виснаження призводить до зниження ефективності виконання завдань в умовах проведення антитерористичної операції, а також впливає на психофізичне здоров'я прикордонників, породжуючи у їх свідомості та підсвідомості тривогу, агресію, страх, паніку, невпевненість в собі тощо.

Аналіз науково-психологічної літератури дав можливість відмітити, що поняття «психологічної стійкості» відноситься до особистості в цілому і трактується як базова (цілісна) характеристика, як властивість особистості, як рухливий рівноважний стан системи особистості, однак спільним можна виділити те, що мова йде про здатність особистості (суб'єкта діяльності) успішно протистояти негативним (екстремальним) чинникам (умовам), які

можуть негативно впливати на її психічне та фізичне здоров'я і праездатність. На підставі проведеного аналізу нами було визначено, що психологічна стійкість прикордонника – це характеристика особистості, яка забезпечує її стійкість до протидії зовнішнім негативним впливам та проявляється у здатності відновлювати психологічну рівновагу шляхом адекватного реагування на раптові зміни обстановки в екстремальних умовах без негативних наслідків для психічного і фізичного здоров'я прикордонника. Крім того, нами виділено структурні компоненти психологічної стійкості прикордонника, а саме: емоційно-вольовий, пізнавальний та індивідуально-професійний [1]. За результатами опитування та анкетування військовослужбовців, які безпосередньо брали участь у проведенні антитерористичної операції, визначено, що психологічна стійкість прикордонників в екстремальних умовах залежить від ряду екстремальних чинників, які умовно можна поділити на ті, що мають безпосередній і опосередкований вплив на психічний стан прикордонника. Першу групу екстремальних чинників складають: непередбачуваність та раптовість дій у зоні проведення антитерористичної операції; новизна обстановки та її різка зміна, високий рівень несподіванки; небезпека, загроза життю, можливі людські жертви (усвідомлення реальної загрози життю і здоров'ю). До другої групи чинників відносяться: висока відповідальність (рішучість і темп проведення бойових дій); низький рівень взаємодії між різними силовими структурами у спеціальній операції; відсутність, недостатність або суперечливість інформації (невизначеність); інтенсивність та новизна застосування спеціальної техніки; відсутність інформації про правила поведінки у зоні антитерористичної операції; невідповідність норм забезпечення реальним потребам сучасного бою; тривале перебування у зоні проведення антитерористичної операції (відсутність звичних умов для життя і діяльності, труднощі і дискомфорт); складний морально-психологічний стан особового складу; нестандартність засобів і прийомів дій при виконанні покладених завдань; витік конфіденційної інформації, відсутність достатньої кількості закритих каналів зв'язку; негативне ставлення місцевого населення (очікувально-напружене відношення до особи в уніформі, прихований страх до людини зі зброєю); незнання правил надання домедичної допомоги.

Отже, перебування у зоні проведення антитерористичної операції відноситься до тієї екстремальної ситуації, коли прикордонник постійно перебуває в найсильнішому психоемоційному стресі, долаючи його вольовими зусиллями. І як наслідок, майже у всіх

учасників бойових дій неминуче в тій чи іншій мірі спостерігаються зміни у фізичному і психічному стані. Дослідження, що проводяться в даній області і показують, що у військовослужбовців, які перебували в екстремальних ситуаціях, виникають, так звані, посттравматичні стресові порушення. Досвід країн, що зіткнулися з явищем посттравматичного синдрому, показав, що участь у подіях, пов'язаних із ризиком для життя, травматичним чином діє на психічне здоров'я і стан учасників бойових дій. Військовослужбовці, які брали участь у бойових діях, відносяться до групи осіб з підвищеним ризиком розвитку психогенних порушень. У найбільшій мірі це відноситься до учасників локальних війн, а саме: в Афганістані, В'єтнамі, Чечні, Придністров'ї тощо. Військові медики використовують для характеристики їх стану такі нетрадиційні термінологічні позначення, як «афганський синдром», «в'єтнамський синдром», «чеченський синдром тощо» [2; 3].

Світова статистика свідчить, що кожен п'ятий учасник бойових дій при відсутності будь-яких фізичних ушкоджень страждає нервово-психічними розладами. Але це лише частина того гігантського айсберга, який утворюється після екстремальних впливів. Інші наслідки починають проявлятися через декілька днів або й місяців після повернення до нормальних умов життя. Це різні психосоматичні захворювання. За даними експертів військово-медичної академії, в учасників бойових дій (порівняно зі здоровими людьми) в два-три рази вища ймовірність різних захворювань і загальний стан здоров'я характеризується слабкістю, запамороченням, зниженням працездатності, головними болями, болями в області серця, сексуальними розладами, порушеннями сну тощо [4].

Наслідки посттравматичного синдрому досить різні. У 25 % військовослужбовців, які воювали у В'єтнамі, досвід бойових дій слугував причиною розвитку негативних психічних наслідків. Серед поранених кількість осіб, яка потерпає від бойового посттравматичного синдрому, складає 45-50 %. За підсумковими даними від 58 до 108 тис. учасників бойових дій В'єтнаму у різний час покінчили життя самогубством, а від 35 до 45 тис. ведуть замкнутий спосіб життя, практично не спілкуються між собою. За даними американських досліджень, алкогольно залежних осіб нараховується близько 70 %. Крім того, за даними 1994 року, серед в'язнів американських тюрем ветерани в'єтнамської війни склали також 70 % [5].

На думку зарубіжних спеціалістів, психологічні наслідки бойових дій слід виділяти в специфічний синдром, що відрізняється від звичайних клінічних виявів психотравми. Залежно від

об'єкта дослідження цей синдром має різні назви. Це «бойова психічна травма», «бойові стресові реакції» «бойове стомлення», «бойовий стрес» тощо [2].

Однією з форм вияву посттравматичного синдрому дослідники називають бойовий стрес. Існує декілька моделей розуміння бойового стресу. Згідно з першою, бойовий стрес є результатом загострення в бойовій обстановці наявного інтрапсихічного конфлікту, який був раніше прихований. Згідно з другою моделлю, кожна людина має межу стійкості, що в умовах бойової обстановки швидко знижується. Цій моделі відповідає термін «бойове виснаження». Згідно з третьою моделлю, бойовий стрес може бути результатом свідомої мотивації солдата; з четвертою – бойовий стрес є результатом комбінації зовнішніх чинників (модель «воєнної індукції»), з п'ятою моделлю – «експериментального неврозу» – причиною бойового стресу є внутрішній конфлікт, який виникає у солдата в бойовій обстановці. При цьому змістом внутрішнього конфлікту є протиріччя між бажанням вижити і бажанням виконати свій обов'язок [6].

На думку І. Соловійова, повертаючись до мирного життя, особистість найчастіше залишається ще адаптованою до бойової ситуації. Посттравматичні стресові реакції, на думку автора, поділяються на три види: 1) невмотивована агресія відносно випадкових людей, дуже часто відносно рідних і близьких; 2) порушення сну, зниження настрою, загального життєвого тону, незрозуміле почуття провини, відхід у себе тощо; 3) психічні розлади, необхідність психіатричної допомоги [7].

Отже, основним психотравмуючим впливом бойової обстановки є досить тривале перебування прикордонників в умовах специфічного бойового стресу, що накладає свій негативний відбиток. Слід відмітити той факт, що у період перебування прикордонника у зоні проведення антитерористичної операції, стрес подекуди виконує певну позитивну функцію у збереженні цілісності організму і особистості прикордонника в екстремальних умовах, проте після повернення прикордонника до мирного життя, стрес виступає руйнівним чинником і причиною подальшої дезадаптації учасників бойових дій. Серед опитаних прикордонників, які перебували в зоні проведення антитерористичної операції, підвищену тривогу відчували 40 % опитаних, пригніченість – 28,9 %, агресію – 20 % та розгубленість у – 6,7 %. Крім того, внутрішньо особистісні конфлікти простежувались у 11,1 % прикордонників та 13,3 % відчували стан стомленості. Разом з тим, результати дослідження показали, що у 38 % опитаних спостерігаються систе-

матичне порушення сну та у 59 % учасників бойових дій бувають мимовільні спогоди екстремальних ситуацій.

На основі проведеного дослідження нами визначено особливості відновлення психологічної стійкості прикордонників після бойових зіткнень на державному кордоні, а саме: перебіг відновлювального процесу прикордонників залежить від умов, в які потрапляють прикордонники після повернення із зони анти-терористичної операції, і створення позитивної атмосфери сприятиме зміні їх психічного стану; характер психотравмуючих подій створює додаткові перепони під час розгортання відповідних адаптаційно-суб'єктних процесів, і тимчасова, повна або часткова ізоляція учасників бойових дій із збереженням природних соціальних зв'язків забезпечить прискорення відновлювального періоду; психологічне інформування прикордонників щодо інтенсифікації негативних проявів бойового стресу здійснюється для подолання труднощів відновлюваного періоду з метою пом'якшення психотравмуючих переживань і успішної ресоціалізації до мирного життя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку. Отже, проведене дослідження свідчить, що негативні психічні зміни у прикордонників, які перебували у зоні проведення антитерористичної операції, розвиваються після повернення їх до звичайних умов життєдіяльності. Зазвичай саме після повернення відбувається додаткова психотравматизація, коли умови життєдіяльності для багатьох учасників бойових дій стають джерелом додаткового стресу і негативних психічних змін і обставин, які сприяють виникненню різних посттравматичних проявів. За результатами дослідження визначено особливості відновлення психологічної стійкості прикордонників, які будуть покладені в основу комплексної методики відновлення психологічної стійкості прикордонників після бойових зіткнень на державному кордоні.

Список використаних джерел

1. Єрьоменко Д. Ю. Сутність та зміст психологічної стійкості прикордонників та її структурні компоненти / Данило Юрійович Єрьоменко // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні та психологічні науки / гол. ред. О. В. Діденко. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2015. – № 1(74). – С. 404–415.
2. Стасюк В. В. Страх і паніка на війні : Монографія. – К. : Вид-во Національного університету оборони України, 2013. – 289 с.

3. Шевченко В. В. Психологічна реабілітація військовослужбовців, що перебували в миротворчому контингенті / В. В. Шевченко, А. А. Руденко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2.12. – С. 239–243. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvmdups_2014_2_12_46.pdf
4. Костенко М.А. Психосоциальная работа с участниками локальных боевых действий : Метод. пособие / М. А. Костенко, Н. Б. Костенко, А. В. Урезков. – М. : «АСТ», 2000. – 198 с.
5. Литвиненко Е. С. Проблема психотравматизації військовослужбовців Збройних сил України зі складу коаліційних сил у Республіці Ірак / Е. С. Литвиненко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2005. – № 2. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2005-2/06_Litvinenko.pdf
6. Липатов И. И. Особенности психологической адаптации военнослужащих к боевой деятельности: Дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.01. – «Общая психология, история психологии»; Харьковский военный университет, 1996. – 219 с.
7. Соловьев И. И. Жизнь после войны / И. И. Соловьев // Солдат удачи. 1999. – 40 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Jer'omenko D. Ju. Sutnist' ta zmist psychologichnoi' stij-kosti prykordonnykiv ta i'i' strukturni komponenty / Danylo Jurijovych Jer'omenko // Zbirnyk naukovykh prac' Nacional'noi' akademii' Derzhavnoi' prykordonnoi' sluzhby Ukrai'ny. Serija : pedagogichni ta psychologichni nauky / gol. red. O. V. Didenko. – Hmel'nyc'kyj : Vyd-vo NADPSU, 2015. – № 1(74). – S. 404–415.
2. Kostenko M.A. Psihosocial'naja rabota s uchastnikami lokal'nyh boevykh dejstvij : Metod. posobie / M. A. Kostenko, N. B. Kostenko, A. V. Urezkov. – Moskva. : «АСТ», 2000. – 198 с.
3. Lipatov I. I. Osobennosti psihologicheskoi' adaptacii voennosluzhashchih k boevoj dejatel'nosti: Dis... kand. psihol. nauk: spec. 19.00.01. – Н. : Har'kovskij voennyj universitet, 1996. – 219 с.
4. Lytvynenko E. S. Problema psyhotravmatyzacii' vijs'kovosluzhbovciv Zbrojnyh syl Ukrai'ny zi skladu koalicijnyh syl u Republici Irak / E. S. Lytvynenko // Visnyk Nacional'nogo tehničnogo universytetu Ukrai'ny «Kyj'vs'kyj politehničnyj

- instytut». *Filosofija. Psychologija. Pedagogika.* – 2005. – № 2. Rezhym dostupu: http://novyn.kpi.ua/2005-2/06_Litvinenko.pdf
5. Shevchenko V. V. *Psychologichna reabilitacija vijs'kovosluzhbovciv, shho perebuvaly v myrotvorchomu kontyngenti / V. V. Shevchenko, A. A. Rudenko // Naukovyj visnyk Mykolai'vs'kogo derzhavnogo universytetu imeni V. O. Suhomylny'skogo. Serija : Psychologichni nauky.* – 2014. – Vyp. 2.12. – S. 239–243. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvmdups_2014_2_12_46.pdf
 6. Solov'ev I. I. *Zhizn' posle vojny / I. I. Solov'ev // Soldat udachi.* – 1999. – 40 s.
 7. Stasjuk V. V. *Strah i panika na vijni : Monografija / V.V. Stasjuk.* – K. : NUOU, 2013. – 289 s.

D.Y. Yeriomenko. Peculiarities of restoration of psychological firmness of border guards after participation in combat actions at the state border. The article touches upon the research results of peculiarities of restoration of psychological firmness of border guards after participation in combat actions at the state border. There is analysis of an extreme factors influence on the psychological firmness of border guards. Besides, we have distinguished structural components of psychological firmness of border guards: emotional-volitional, cognitive and individual-professional.

According to the results of questioning of border guards who participated in combat actions during anti-terroristic operation we have found that psychological firmness in extreme conditions depends on a number of extreme factors. They can be divided into direct and indirect effects of psychic state of border guards. It is necessary to admit that participation in anti-terroristic operation is considered to be extreme situation when a border guard is in the strongest psycho-emotional stress. Thus, our investigation shows that negative psychic changes of border guards, who participated in anti-terroristic operation, develop when they have returned to their usual life. When the military men finish carrying out their service duties in the zone of anti-terroristic and return to peaceful life, additional psychotraumatization takes place and conditions of normal way of life are the sources of additional stress. As a result of our research we have found the peculiarities of restoration of psychological firmness of border guards. The findings can be used as the basis of complex techniques of restoration of psychological firmness of border guards after participation in combat operations at the state border.

Key words: negative psychic changes, stress, combat operations at the state border, psychological firmness.

Received February 06, 2016

Revised March 23, 2016

Accepted April 22, 2016

Зміст і структура тренінгу «Організаційно-психологічна підготовка до професійно-управлінської діяльності керівників органів охорони державного кордону»

Zhuravliov V.V. The content and structure of the training «Organizational and psychological training for professional and managerial activity of the leadership of the state border protection bodies» / V.V. Zhuravliov // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 172–184.

В.В. Журавльов. Зміст і структура тренінгу «Організаційно-психологічна підготовка до професійно-управлінської діяльності керівників органів охорони державного кордону». У статті акцентується увага на результативності впровадження тренінгів у системі професійної підготовки керівного складу органів охорони державного кордону, для формування психологічної готовності на основі психологічної грамотності, компетентності та організаційної культури. Проаналізовано сутність технологічного підходу щодо підготовки до професійно-управлінської діяльності керівників органів охорони державного кордону. Визначено сутність тренінгової програми, завдання, критерії, розподіл обсягу часу. Запропоновано структуру тренінгу «Організаційно-психологічна підготовка до професійно-управлінської діяльності керівників органів охорони державного кордону». Представлено методичку варіантів проведення тренінгових модулів із урахуванням особливостей тренінгових груп. Реалізація тренінгової підготовки сприятиме комплексній психологічній підготовці, використанню психологічного потенціалу керівника в подоланні негативних проявів управлінського впливу. Аргументовано необхідність використання інтерактивних технік, які сприяють формуванню потреби та вмінь учасників тренінгових занять використовувати отримані знання на практиці з метою оптимізації/результативності професійно-управлінської діяльності. Крім того, здійснено аналіз результатів апробації тренінгової підготовки. Емпірично зафіксовано позитивну динаміку змін підготовки керівних кадрів на організаційно-психологічних засадах.

Ключові слова: професійно-управлінська діяльність, тренінг, психологічна готовність, керівники органів охорони державного кордону.

В.В. Журавлѐв. Содержание и структура тренинга «Организационно-психологическая подготовка к профессионально-управленческой деятельности руководителей органов охраны государственной границы». В статье акцентируется внимание на результативность внедрения тренингов в системе профессиональной подготовки руководящего состава органов охраны государственной границы, для формирования психологической готовности на основе психологической грамотности, компетентности и организационной культуры. Проанализирована сущность технологического подхода подготовки к профессионально-управленческой деятельности руководителей органов охраны государственной границы. Определены: сущность тренинговой программы, задачи, критерии, распределение объема времени. Предложена структура тренинга «Организационно-психологическая подготовка к профессионально-управленческой деятельности руководителей органов охраны государственной границы». Представлена методика вариантов проведения тренинговых модулей с учётом особенностей тренинговых групп. Реализация тренинговой подготовки будет способствовать комплексной психологической подготовке, использованию психологического потенциалу руководителей в преодолении негативных проявлений управленческого воздействия. Аргументирована необходимость использования интерактивных техник, которые способствуют формированию потребностей и умений от участников тренинговых занятий использовать полученные знания на практике с целью оптимизации/ результативности профессионально-управленческой деятельности. Кроме того, осуществлён анализ результатов апробации тренинговой подготовки. Эмпирично зафиксировано позитивную динамику изменений подготовки руководящих кадров на организационно-психологических основах.

Ключевые слова: профессионально-управленческая деятельность, тренинг, психологическая готовность, руководители органов охраны государственной границы.

Постановка проблеми. В умовах ХХІ сторіччя, яке пов'язано з динамічними змінами та реформами у соціально-економічній сфері країни, одним із найважливіших чинників забезпечення результативного функціонування організації є забезпечення професійно-управлінського рівня керівників. Трансформаційні процеси, які відбуваються сьогодні в Державній прикордонній службі України, вимагають нових підходів до змісту професійно-управлінської діяльності керівним складом органів охорони державного кордону (ООДК) з метою забезпечення їхньої діяльності та конкурентоздатності. Один із таких підходів полягає в урахуванні керівниками ООДК положень прикордонного менеджменту, організаційної психології, особливостей психологічної грамотності, компетентності і організаційної культури керівника-прикордонника. Сутність процесу управління керів-

никами органів охорони державного кордону (ООДК) супроводжується системою взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників, оперативно-службовою і професійною діяльністю.

Аналіз досвіду діяльності ООДК показує, що психологічна підготовка керівного складу на позиціях організаційної психології у більшості випадків практично відсутня. Це досить негативно позначається на діяльності керівників та організаційному розвитку ООДК.

Одним із пріоритетних напрямів підготовки професійно-управлінської діяльності (ПУД) керівників ООДК, на нашу думку, є психологічний тренінг в системі професійної підготовки персоналу ДПСУ.

Зазначимо, що з метою концептуального і практичного розв'язання проблеми підготовки до професійно-управлінської діяльності в умовах ООДК слід здійснювати спеціальне розроблення тренінгу «Організаційно-психологічна підготовка до професійно-управлінської діяльності керівників ООДК»

Загалом теоретичний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що ефективність ПУД керівників ООДК залежить від сформованої психологічної готовності у процесі професійної підготовки. Отже, актуальним аспектом з позиції організаційної психології є вирішення проблеми удосконалення/розроблення психологічної моделі підготовки керівного складу ООДК.

Аналіз останніх досліджень. Як свідчить практика, сьогодні підготовка до професійно-управлінської діяльності керівників ООДК на психологічних засадах, на жаль, ще не стала пріоритетним завданням керівників усіх рівнів прикордонного відомства.

Проблему підготовки до професійно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти частково висвітлено у психолого-педагогічній літературі (Л. Даніленко, Г. Єльнікова, В. Маслов, В. Олійник та ін.), проте цілісна система такої роботи потребує додатково наукового обґрунтування та практичної апробації. Важливим є доопрацювання й проблеми організації психологічної підготовки керівників прикордонних підрозділів.

Проблема психологічної підготовки фахівців різного профілю професійної діяльності привертала увагу науковців, зокрема, В. Андросюка, О. Бандурку, В. Барка, Г. Воробйова, Л. Карамушку, М. Корольчука, В. Лефтерова, О. Тімченка, М. Томчука, В. Ягупова; в сфері діяльності прикордонників – В. Журавльова, О. Лазоренка, О. Матеюка, С. Мула, О. Новака, Є. Потапчука, О. Сафіна та ін. Процес підготовки до професійно-управлінської діяльності часто розглядають у контексті підвищення

професіоналізму. Дослідники вважають, що професіоналізм як сутнісна характеристика керівника будь-якої ланки управління є інтегральною сукупністю індивідуальних, особистісних та суб'єктивно-діяльнісних якостей, які дають можливість на максимальному рівні психологічної готовності вирішувати завдання в інтересах організації та її підрозділів.

Водночас доводиться визнати, що проблему підготовки до ПУД керівників ООДК в умовах змін досліджено недостатньо. Теоретичний аналіз проблеми організації ПУД та практика підготовки керівників ООДК дозволяє стверджувати, що використання тренінгової підготовки керівного складу дозволить значно підвищити результативність ПУД в умовах організаційних змін і у подальшому вдосконалювати моделі підготовки до професійно-управлінської діяльності.

У наш час дослідники Л. Карамушка, О. Філь [7;10] Л. Балабанова, О. Сардак [1], І. Скібіцька [11] та ін. звертають увагу на необхідність змін у процесі підготовки керівників з урахуванням нових вимог до процесу управління й підготовки керівників-професіоналів, здатних ефективно керувати різними галузями виробництва, оновлювати свої знання, постійно навчатись, адаптуєчись до нових умов соціального середовища.

Мета статті: висвітлити сутність технологічного підходу щодо психологічної підготовки керівників ООДК в контексті розвитку професійно-управлінської діяльності. Представити структуру тренінгу «Організаційно-психологічна підготовка до професійно-управлінської діяльності керівників ООДК»

Виклад основного матеріалу. В основу тренінгової підготовки до професійно-управлінської діяльності керівників ООДК було застосовано технологічний підхід, який розроблено у лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України Л. Карамушкою [9]. За змістом загальний дизайн тренінгової програми включав три основні компоненти технології підготовки педагогічних працівників до розвитку організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів: а) інформаційно-смысловий, б) діагностичний ; в) корекційно-розвивальний.

Відповідно до технологічного підходу психологічна підготовка до професійно-управлінської діяльності керівників ООДК здійснювалась за таким загальноконцептуальним дизайном: а) змістовно-смысловий компонент – використання методів і форм роботи, які сприяють усвідомленню керівниками ООДК сутності поняття «психологічна грамотність», «компетент-

ність», «організаційна культура», «організаційні зміни» тощо; б) діагностичний компонент – методи і форми, які забезпечують діагностику особливостей професійно-управлінської діяльності керівників ООДК; в) корекційно-розвивальний компонент – використання методів і форм роботи для виконання завдань за професійним призначенням, які є характерними в системі професійно-управлінської діяльності керівників ООДК.

На основі досвіду проведення запропонованої тренінгової програми можемо констатувати факт її універсальності. Враховуючи характеристики учасників тренінгових груп (вік, професійний досвід керівника, рівень керівної посади та ін.) кожний тренінг мав свої особливості в організації проведення. Наприклад, в групах з досвідом професійно-управлінської діяльності до 5 років заняття кожного модуля доцільно розпочинати висвітленням теоретичних концепцій/питань/протиріч, а в ході практичної частини проводити закріплення матеріалу з використанням психологічних методик і вправ у взаємозв'язку із діагностичними та корекційно-розвивальними компонентами. У групах з досвідом професійно-управлінської діяльності більше 5 років початком для проведення заняття може стати психологічний моніторинг. Це дозволяє тренеру оптимально комфортно адаптувати групу до взаємодії в умовах запропонованої тематики заняття. Як продемонструвала практика, обсяг тренінгу може мати декілька варіантів: програма на 16 годин (4 години на кожний із 4 модулів); 24 години (6 годин на кожний із 4 модулів), 36 годин (9 годин на кожний із 4 модулів). При обмеженні часу можна використовувати окремо кожний модуль в залежності від потреб підготовки персоналу для організації. Апробація експериментальної програми підготовки до професійно-управлінської діяльності керівників ООДК була реалізована впродовж 2010-2016 рр. в три етапи: 1) етап підготовки. Визначення основних концептуальних позицій підготовки до професійно-управлінської діяльності на психологічних засадах; 2) етап розробки окремих модулів тренінгової підготовки та практична їх апробація з персоналом ООДК, слухачами I факультету Національної академії Державної прикордонної служби та курсантами; 3) етап реалізації. Створення психологічної моделі і тренінгової програми підготовки до професійно-управлінської діяльності керівників органів охорони державного кордону в системі професійної підготовки.

Структура тренінгу «Організаційно-психологічна підготовка до професійно-управлінської діяльності керівників ООДК».

Необхідно звернути увагу на те, що структурні компоненти за своїм змістом можна доповнювати та частково змінювати після адміністративного погодження зі сторони тренера і керівництва ООДК на основі моніторингу наявних змін та ризиків впливу на функціонування організації та вимог до персоналу.

На прикладі 1 модуля тренінгової роботи проаналізуємо мету, завдання, зміст та основні компоненти тренінгу.

Мета тренінгу полягає у психологічній підготовці керівників ООДК до професійно-управлінської діяльності.

Завдання тренінгової програми реалізувалися під час її впровадження для отримання результатів (знань, методів, умінь та навичок) практичного спрямування у сфері професійно-управлінської діяльності:

- знаннями про психологічні особливості розвитку психологічної грамотності, компетентності, організаційної культури в умовах функціонування ООДК;
- методами діагностики психологічних чинників, які впливають суб'єктивно/об'єктивно на психологічну готовність керівників ООДК;
- уміннями та навичками щодо розвитку професійно-управлінської діяльності.
- розвиток у керівного складу ООДК позитивного/конструктивного почуття менеджера-керівника і підвищення професійної самооцінки.

Оптимізація змін в організації для підвищення рівня функціонування організації.

В основі тренінгу автор пропонує науково обґрунтоване положення про те, що такі феномени як професійна комунікація, особистий розвиток керівника, вирішення конфліктів, психологічна підготовка/психологічна готовність в умовах організації, формування конкурентоздатної управлінської команди/командна робота, організаційна поведінка – виступають своєрідним фундаментом і складають специфіку діяльності керівників ООДК.

Зміст та основні компоненти тренінгу, на основі яких реалізується кожен із компонентів тренінгової підготовки керівного складу.

Тренінг поєднує чотири тренінгових модуля, зокрема:

Модуль 1. Сутність та структура психологічної грамотності, компетентності, організаційної культури ООДК.

Мета: формування у керівного складу уявлень про сутність критеріїв психологічної готовності.

Змістовно-смісловий компонент тренінгу: Поняття психологічна грамотність, компетентність, організаційна культура.

- Метод незавершених речень;
- Командна робота – презентації результатів;
- Вправа «Нарада», «Зміна перспектив» (авторська розробка);
- Моніторинг модуля.

Діагностичний компонент тренінгу:

- Анкетування/опитування;

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Модель психологічної готовності на основі психологічної грамотності, компетентності, організаційної культури».

- Вправа «Управлінський вузол» (авторський підхід);
- Командна робота.

Підведення підсумків та доведення результатів тренінгової роботи.

Для більшої наочності та кращого засвоєння матеріалу, що вивчається, при проведенні теоретичних та практичних складових тренінгу широко застосовуються технічні засоби навчання, ПЕОМ і відповідні комп'ютерні програми, навчальні відеофільми.

Аналогічно застосовується структура проведення інших тренінгових модулів.

Модуль 2. Організаційно-психологічний інструментарій для підготовки керівника.

Модуль 3. Психологічні детермінанти розвитку ООДК.

Модуль 4. Психологічне забезпечення керівників ООДК

Кожен із розділів, відповідно до технологічного підходу [8;9], складається із трьох блоків: змістовно-сміслового, діагностичного та корекційно-розвивального. Розглянемо їх

Про багатовекторне застосування тренінгової підготовки свідчать специфічні характеристики психологічної готовності в умовах професійної діяльності керівників ООДК: мотиваційні, соціально-психологічні, саморозвитку/саморозкриття, конструктивного мислення, професійного спілкування, командоутворення/командна робота, вплив в процесі взаємодії, подолання конфліктів, підбір/розподіл кадрів для управлінської діяльності, прийняття управлінських рішень та ін.

Розроблена автором психологічна модель підготовки до ПУД керівників ООДК є цілісною системою, яка зорієнтована на формування психологічної готовності керівного складу, розвиток ООДК на основі організаційних змін (Рис.1).

На наш погляд, *підготовка до ПУД керівників ООДК в умовах змін* – це процес формування психологічної готовності для належного виконання управлінських функцій через розвиток *психологічної грамотності, психологічної компетентності та організаційної культури*:

- психологічна грамотність – це здатність, уміння і навички грамотно спілкуватися, будувати відносини, впливати і протистояти [4];
- психологічна компетентність – це системне особистісне утворення, що виявляється на різних рівнях психологічної реальності людини, у внутрішньому плані – у саморегуляції, а у зовнішньому плані – через діяльність та взаємодію [3];
- організаційна культура керівників ООДК – це активно-перетворювальний засіб змінювати зміст професійно-управлінської діяльності для забезпечення функціонування організації на основі символічного, когнітивного та систематичного підходів підготовки персоналу в умовах наявності/необхідності організаційних змін; це патерн колективних базових уявлень, що їх отримує група при вирішенні проблем адаптації до змін зовнішнього середовища та внутрішньої інтеграції, ефективність якого є достатньою для того, аби вважати його цінним та передавати новим членам організації як правильну систему, необхідну для вирішення різних проблем [12].

Для опанування керівним складом ООДК кожного з цих складників важливе значення має тренінгова підготовка, яка поєднує взаємопов'язані етапи (підготовчий, діагностичний, праксеологічний, акмеологічний) і дозволяє досягти необхідного рівня психологічної готовності до професійно-управлінської діяльності: *низький, середній та високий*.

Отже, зміст системи тренінгової підготовки до ПУД керівників ООДК спрямовано на формування психологічної готовності, яка охоплює наступні показники: індивідуальний стиль керівництва, навички активного слухання, забезпечення міжособистісного зв'язку.

Зазначені показники особистості мають особливе значення для професійної діяльності керівного складу ООДК, щоденна робота яких пов'язана із суб'єкт-суб'єктною/ суб'єкт-об'єктною взаємодією в межах організації і соціального середовища як основного індикатора впливу на необхідність змін у професійно-управлінській діяльності керівників. Звертаючи увагу на

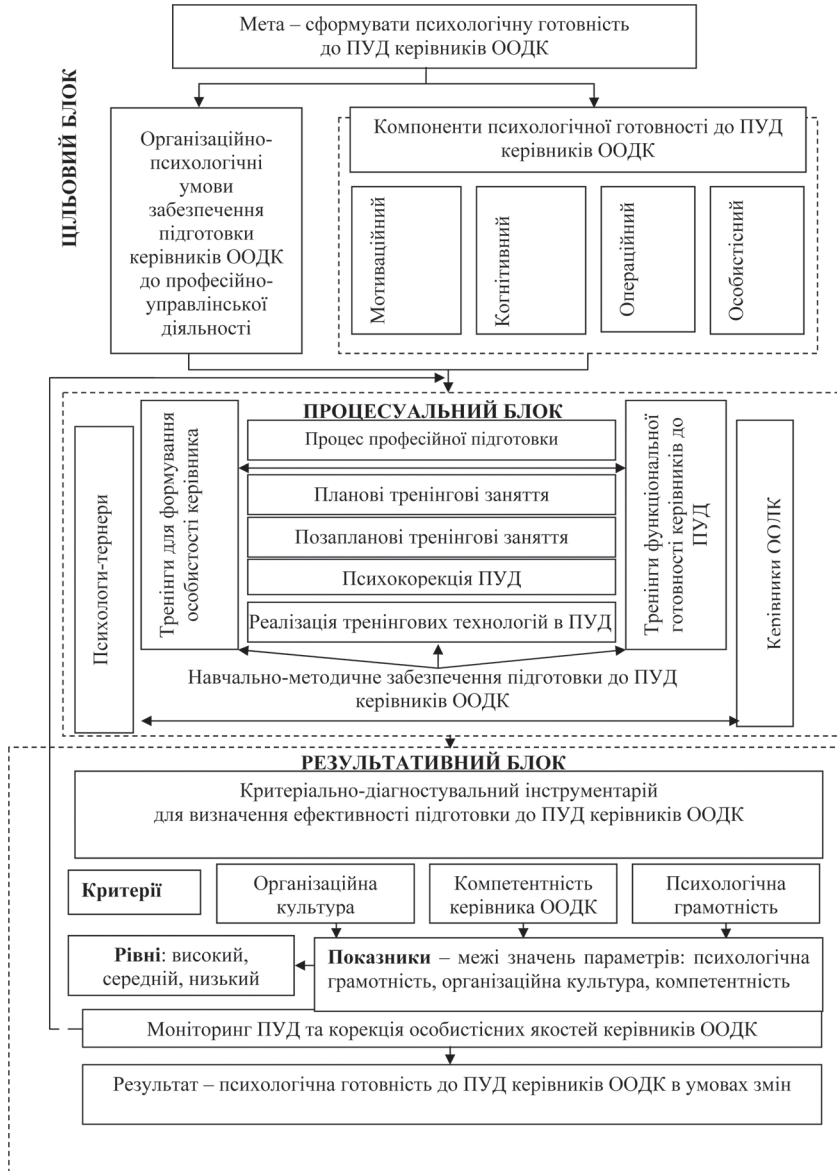


Рис. 1. Психологічна модель підготовки до професійно-управлінської діяльності керівників органів охорони державного кордону

означені показники професійно-управлінської діяльності це дозволяє аргументовано розглядати систему тренінгової підготовки як одну з основних складових професійної підготовки, яка спрямована не лише на опанування необхідними практичними знаннями, а є продуктом для забезпечення компетентності керівного складу і забезпечення життєдіяльності організації в цілому.

Визначаючи дієвість/результативність системи тренінгової підготовки для керівників ООДК, ми практично підтвердили наукові позиції дослідників [2; 3; 4; 5; 6], котрі визначають тренінг як метод ігрового моделювання психолого-педагогічних, професійних, навчальних, життєвих ситуацій з метою забезпечення розвитку компетентності керівного складу, формування й удосконалення професійних та особистісних якостей керівника, підвищення рівня адекватності поведінки і самосвідомості на основі включення офіцерів до тренінгової ситуації в ролі учасників і глядачів.

Висновки. Розроблена структура і зміст тренінгової підготовки до ПУД керівників ООДК в умовах змін відображають закономірний розвиток психологічної грамотності, психологічної компетентності, організаційної культури керівного складу щодо впровадження конструктивних змін у функціонування ООДК. Використання тренінгів на основі авторської моделі дає змогу: визначити психологічні потреби керівного складу в системі підготовки, забезпечити результативність підготовки, обґрунтувати концептуальну складову розвитку організації, спрогнозувати загальний результат – підвищення психологічної готовності на основі тренінгового ефекту.

Перспективами подальших досліджень є визначення змісту практичних рекомендацій тренерам/керівникам до організації та реалізації тренінгової програми/тренінгових модулів підготовки керівників ООДК.

Список використаних джерел

1. Балобанова Л. В. Управління персоналом : Навч. посіб. / Л. В. Балабанова, О. В. Сардак. – К. : ВД «Професіонал», 2006. – 512 с.
2. Большакова А. Н. Социальная психология менеджмента : учебное пособие / А. Н. Большакова. – Х. : ХГАК, 2003. – 191 с.
3. Бондарчук О. І. Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи / О. І. Бондарчук // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухом-

- линського : Зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки» / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип 8. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського. – 2012. – С. 30–36.
4. Дерябіна Г. В. Психологічні особливості розвитку управлінського потенціалу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 09.00.01 «Загальна психологія» / Г. В. Дерябіна ; АПН України. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2008. – 17 с.
 5. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ», Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
 6. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
 7. Карамушка Л. М. Психологічні проблеми управління змінами в організації: аналіз основних підходів у західній психології / Л. М. Карамушка, О. А. Філь // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. праць / за ред. С. М. Максименка, Л. М. Карамушки] ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Вип.17. – С. 3–11.
 8. Технологія роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін.-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
 9. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін : навч. посіб. / Л. М. Карамушка, Н. І. Клокар, О. А. Філь [та ін.] / за ред. Л. М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2008. – 100 с.
 10. Карамушка Л. М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія / Л. М. Карамушка, М. В. Москальов . – К.-Львів : Сполом, 2011. – 216 с.
 11. Скібіцька Л. І. Організація праці менеджера : навч. посіб. / Л. І. Скібіцька. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 360 с.
 12. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / Э. Х. Шейн ; пер. с англ. Под ред. В. А. Спивака. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с. – (Серия «Теория и практика менеджмента»).

Spisok vikoristanih dzherel

1. Balabanova L. V. Upravlinnya personalom : Navch. posib. / L. V. Balabanova, O. V. Sardak. – K. : VD «Profesional», 2006. – 512 s.

2. Bolshakova A. N. Sotsialnaya psihologiya menedzhmenta : uchebnoe posobie / A. N. Bolshakova. – H. : HGAK, 2003. – 191 s.
3. Bondarchuk O. I. Psihologichna kompetentnist fahivtsya: zmist ta osnovni pidhodi / O. I. Bondarchuk // Naukoviy visnik Mikolayivskogo derzhavnogo universitetu imeni V. O. Suhomlinskogo : Zb. nauk. prats. Seriya «Psihologichni nauki» / za red. S. D. Maksimenka, N. O. Evdokimovoyi. – T. 2. – Vip 8. – Mikolayiv : MNU Imeni V. O. Suhomlinskogo. – 2012. – S. 30–36.
4. Deryabina G. V. Psihologichni osoblivosti rozvitku upravlinskogo potentsialu osobistosti : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psihol. nauk : spets. 09.00.01 «Zagalna psihologiya» / G. V. Deryabina ; APN Ukrayini. in-t psihologiyi im. G. S. Kostyuka. – K., 2008. – 17 s.
5. Kodzhaspirova G. M. Slovar po pedagogike / G. M. Kodzhaspirova, A. Yu. Kodzhaspirov. – M. : IKTs «MarT», Izdatelskiy tsentr «MarT», 2005. – 448 s.
6. Karamushka L. M. Psihologiya osvitnogo menedzhmentu : navch. posib. / L. M. Karamushka. – K. : LibId, 2004. – 424 s.
7. Karamushka L. M. Psihologichni problemi upravlinnya zminami v organizatsiyi: analiz osnovnih pidhodiv u zahidniy psihologiyi / L. M. Karamushka, O. A. Fil // Aktualni problemi psihologiyi : [zb. nauk. prats / za red. S. M. Maksimenka, L. M. Karamushki] ; In-t psihologiyi im. G. S. Kostyuka APN Ukrayini. – K., 2006. – Vip.17. – S. 3–11.
8. Tehnologiya roboti organizatsiynih psihologiv : navch. posib. dlya studentiv visch. navch. zakl. ta sluhachiv in.-tiv pisl'yadiplom. osviti / za nauk. red. L. M. Karamushki. – K. : Firma «INKOS», 2005. – 366 s.
9. Tehnologiya pidgotovki personalu osvitnih organizatsiy do roboti v umovah sotsialno-ekonomichnih zmin : navch. posib. / L. M. Karamushka, N. I. Klokar, O. A. Fil [ta In.] / za red. L. M. Karamushki. – K. : Nauk. svit, 2008. – 100 s.
10. Karamushka L. M. Psihologiya pidgotovki maybutnih menedzheriv do upravlinnya zminami v organizatsiyi : monografiya / L. M. Karamushka, M. V. Moskalov. – K.-Lviv : Spolom, 2011. – 216 s.
11. Skibitska L. I. Organizatsiya pratsi menedzhera : navch. posib. / L. I. Skibitska. – K. : Tsentr uchbovoyi literaturi, 2010. – 360 s.

12. Sheyn E. H. Organizatsionnaya kultura i liderstvo / E. H. Sheyn; per. s angl. Pod red. V. A. Spivaka. – SPb. : Piter, 2002. – 336 s. – (Seriya «Teoriya i praktika menedzhmenta»).

V.V. Zhuravliov. The content and structure of the training “Organizational and psychological training for professional and managerial activity of the leadership of the state border protection bodies”. The article focuses on the impact of the introduction of the trainings in the professional training system of the leadership of the state border protection bodies with the purpose of psychological readiness formation based on psychological literacy, competence and organizational culture. The essence of the technological approach to training for professional and managerial activity of the leadership of the state border protection bodies has been analyzed. It has been determined the essence of the training program, objectives, criteria and time allocation. The structure of the training “Organizational and psychological training for professional and managerial activity of the leadership of the state border protection bodies” has been proposed. Techniques of options for training modules taking into account specific formation of training groups have been presented. Implementation of the training will help prepare the complex psychological training, use of psychological potential of a leader to overcome the negative effects of managerial influence. The necessity of using interactive techniques that contribute to the formation of needs and abilities of participants in the training sessions to use this knowledge in practice to optimize / increase efficiency of performance of professional and managerial activity has been substantiated. In addition, the analysis of the testing results of the training has been conducted. The positive dynamics of change of leadership training on organizational and psychological grounds has been empirically noted.

Key words: professional managerial activity, training, psychological readiness, leadership of the state border protection bodies.

Received February 05, 2016

Revised March 21, 2016

Accepted April 22, 2016

Сучасні міждисциплінарні підходи до діагностики психічних розладів у кримінальному та цивільному процесах

Zaviazkina N.V. Modern interdisciplinary approaches to the diagnosis of mental disorders in criminal and civil processes / N.V. Zaviazkina // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 185–193.

Н.В. Завязкіна. Сучасні міждисциплінарні підходи до діагностики психічних розладів у кримінальному та цивільному процесах. Досліджено проблему психічних девіацій особистості як міждисциплінарну задачу. В роботі представлено аналіз розуміння психічного здоров'я в психології як тісно пов'язаного із загальним уявленням про особистість і механізми її розвитку. Підкреслено, що психічна хвороба сама по собі не є безпосередньою причиною скоєння злочинів: це умова, на тлі якої дійсність, що негативно впливає на хворого, переломлюється через деформовану психічним розладом свідомість, знаходить відображення в його суспільно небезпечному реагуванні на даний вплив. Зазначено, що ризик здійснення психічно хворим суспільно небезпечних дій – зазвичай тимчасовий стан, при якому психопатологічні зміни особистості зумовлюють неадекватну ситуації поведінку. З'ясовано, що це обумовлює глибшу диференціальну діагностику психопатологічних станів зі схожою клінічною симптоматикою та виявляє стержневі структури особистості, що грають ключову роль у її психічній дезадаптації. Доведено, що предметом дослідження експерта-психолога є особливості і порушення структури та динаміки психічної діяльності, що мають юридичне значення і певні правові наслідки. У більшості видів судово-психологічної експертизи об'єктом уваги стають такі властивості психіки, які порушують здатність підекспертного до здійснення діяльності, передбаченої кримінальним або цивільним законодавством, і сформульовані в певних юридичних критеріях.

Ключові слова: психологічна діагностика, експертиза, психічний розлад, обмежена осудність, обмежена дієздатність, хворий.

Н.В. Завязкіна. Современные междисциплинарные подходы к диагностике психических расстройств в уголовном и гражданском процессах. Исследована проблема психических девиаций личности, как междисциплинарная задача. В работе представлен анализ понимания

психического здоровья в психологии как тесно связанного с общим представлением о личности и механизмах ее развития. Подчеркнуто, что психическая болезнь сама по себе не является непосредственной причиной совершения преступлений: это условие, на фоне которой действительность негативно влияет на больного, преломляясь через деформированное психическим расстройством сознание, находит отражение в его общественно опасном реагировании на данное воздействие. Отмечено, что риск совершения психически больным общественно опасных действий – обычно временное состояние, при котором психопатологические изменения личности обуславливают неадекватное ситуационное поведение. Доказано, что это обуславливает глубокую дифференциальную диагностику психопатологических состояний с похожей клинической симптоматикой и обнаруживает стержневые структуры личности, играющих ключевую роль в её психической дезадаптации. Доказано, что предметом исследования эксперта-психолога являются особенности и нарушения структуры и динамики психической деятельности, имеющей юридическое значение и определённые правовые последствия. В большинстве видов судебно-психологической экспертизы объектом внимания становятся такие свойства психики, которые нарушают способность подэкспертного к осуществлению деятельности, предусмотренной уголовным или гражданским законодательством, и сформулированной в определённых юридических условиях.

Ключевые слова: психологическая диагностика, экспертиза, психическое расстройство, ограниченная вменяемость, ограниченная дееспособность, больной.

Постановка проблеми. За даними ВООЗ, в наш час психічні розлади вражають 20-25 % населення в світі. Крім того, ріст і поширеність психічної захворюваності серед населення негативно впливає на стан правопорядку, на структуру осіб, що попали у сферу діяльності правової системи. Особи, що страждають на психічні розлади, входять до групи ризику за ймовірністю вчинення суспільно небезпечних дій. Проблема психічних девіацій особистості стосується багатьох сфер суспільного життя: економічної, психологічної, соціальної, медичної, правової. У наш час спостерігається підвищений інтерес фахівців до дослідження проявів психічних відхилень, оскільки в усіх країнах світу відмічено зростання психічних захворювань і несприятливі тенденції в їх епідеміології.

Психічне здоров'я, що розглядається як широке міждисциплінарне поняття, характеризується центральною властивістю індивіда до усвідомлення себе як суб'єкта, взаємодіючого з навколишнім світом [1].

Вихідні передумови. Психічне захворювання (психоз, психічний розлад, божевілля) визначається як порушення нормаль-

ної психічної діяльності, що виражається у зниженні розумових здібностей, у хворобливих змінах мислення, у маячних ідеях, галюцинаціях тощо, що не дозволяють особі адекватно розуміти і контролювати свої дії [2]. У наш час в кримінальному і цивільному праві поняття душевне захворювання замінено терміном психічний розлад (хронічний, тимчасовий) при юридичній кваліфікуючій ознаці – нездатність особи розуміти значення своїх дій (бездіяльності), керувати ними, контролювати й усвідомлювати наслідки своєї поведінки. Небезпечні дії осіб з психічним розладом традиційно є сферою тісної взаємодії психіатричної служби і правоохоронної системи.

В цілому, склад неосудних осіб за нозологічними формами в останні роки залишається досить стабільним: 39,7 % складають хворі з психозами, 31,3 % – з психічними розладами непсихотичного рівня (захворювання, пов'язані з атрофічними процесами в головному мозку), 29,0 % – особи з розумовою відсталістю. Також встановлено, що психічно хворі, визнані недієздатними до здійснення суспільно небезпечного діяння (СНД), представляють громадську небезпеку в 6,75 разів рідше, ніж особи, позбавлені дієздатності після здійснення СНД.

Психічна хвороба сама по собі не є безпосередньою причиною скоєння злочинів: це умова, на тлі якої дійсність, що негативно впливає на хворого, переломлюючись через деформовану психічним розладом свідомість, знаходить відображення в його суспільно небезпечному реагуванні на даний вплив. Ризик здійснення психічно хворим суспільно небезпечних дій – зазвичай тимчасовий стан, при якому психопатологічні зміни особистості зумовлюють неадекватну ситуації поведінку [3].

Дослідження психічних аномалій триває довгий час. Спочатку під ними розуміли патологічні стани, психічні розлади, що не досягають ступеня неосудності (психопатії і олігофренія у стадії дебільності), потім цей перелік значно розширився. Так, наприклад, Ю.М. Антонян [4] під психічними аномаліями розуміють всі розлади психічної діяльності, що не досягли психотичного рівня і не виключають осудності, проте призводять до особистісних змін, а звідси – до поведінки, що відхиляється. До них автори відносять передусім олігофренію і ядерні або конституціональні психопатії, крайові психопатії, патохарактерологічний розвиток, залишкові явища після органічного ураження центральної нервової системи травматичної етіології, алкоголізм, наркоманію, епілепсію, шизофренію у стадії стійкої ремісії, реактивні стани. У свою чергу, Н.Г. Іванов вважає, що під

психічними аномаліями слід розуміти всі ті психічні процеси, які характеризуються дисбалансом сил збудження і гальмування, оскільки, з його точки зору, просто йти від переліку розладів, відомих психіатрії, означало б задалегідь створити обмеження для концепції психічних аномалій у рамках осудності в кримінальному праві [5].

При визначенні медичного критерію обмеженої осудності, більшість авторів, мають на увазі всі психічні розлади, що не виключають осудності (що не досягли психотичного рівня), на момент скоєння злочину особою, яка страждає на ці психічні розлади, що вплинули на здійснення злочину. Це може бути група ендогенних, екзогенних психічних захворювань, судинні порушення, інфекційні ураження, залежність від психоактивних речовин і стани, обумовлені патологією розвитку. Проте, незалежно від нозологічної приналежності психічного розладу головним є визначити, по-перше, чи страждала особа на момент скоєння злочину психічним розладом, а по-друге, ступінь впливу психічного розладу на рішення скоїти злочин [6,7,8].

При дослідженні психічного здоров'я експерт орієнтується в тому числі на Міжнародну класифікацію хвороб 10 перегляду (МКХ-10), у відповідності з якою психічні розлади і розлади поведінки визначені до рубрик F00-F99 «Психічні розлади і розлади поведінки».

У психології розуміння психічного здоров'я тісно пов'язано із загальним уявленням про особистість і механізми її розвитку. Різні моделі звернені або до підструктур особистості, або до рівнів, що регулюють активність суб'єкта, сферам його буття [1, 9,10].

Мета дослідження полягає у визначенні сучасних тлумачень щодо особливостей та порушення структури та динаміки психічної діяльності, що може мати юридичне значення та певні правові наслідки.

Основний матеріал і результати дослідження. Як відомо, вольові психічні процеси, разом з пізнавальними і емоційними процесами, у своїй сукупності визначають психіку як вищу форму свідомості. Тому в психологічному значенні суб'єкт права повинен мати свідомість, у тому числі і волю, тобто свідомий характер діяльності людини проявляється через його вольові дії [11]. У зв'язку з цим критерій недієздатності, а також неосудності, сформульований як нездатність розуміти значення своїх дій і(або) керувати ними, оцінюють саме як психологічний критерій, що означає нездатність особи усвідомлювати свої дії тіль-

ки у момент здійснення діяння, але не свідчить про відсутність свідомості взагалі. Поняття розуміння (усвідомлення) і керівництва власними діями включено в деякі норми кримінального і цивільного права як інтелектуальна і вольова ознаки психологічного критерію неосудності. Так, за визначенням Л.М. Балабанової (1998), психологічний (юридичний) критерій неосудності включає відсутність в особи здатності усвідомлювати свої дії (інтелектуальна ознака) і керувати ними (вольова ознака). Інтелектуальна ознака свідчить, що особа, яка здійснила конкретне суспільно небезпечне діяння, не розуміла фактичної сторони своїх дій і не могла усвідомлювати їх суспільне значення. Вольова ознака психологічного критерію неосудності полягає у нездатності особи керувати своїми діями. Це самостійна ознака, яка й при відсутності інтелектуальної ознаки може свідчити про наявність психологічного критерію неосудності [12]. При цьому вважається, що керувати своїми діями особа може лише тоді, коли воно усвідомлює їх значення, тобто особа визнається дієздатною передусім тому, що вона наділена психічною й інтелектуальною здатністю розуміти значення своїх дій, Дієздатність передбачає свідому діяльність особи, володіння нею свідомою і самостійною волею, тобто здатність бажати настання певних наслідків, віддавати повний звіт своїм діям і керуванню ними. Керування діями знаходить свій прояв у спроможності фізичної особи своєю волею вирішувати питання про здійснення певних дій чи утримання від цього, з урахуванням усіх обставин, що мають місце в конкретній життєвій ситуації. Відсутність хоча б одного цих елементів є підставою для визнання особи недієздатною.

Теоретичні досягнення і методичні засоби клінічної психології активно використовуються в психодіагностичній діяльності при призначенні комплексних експертиз [10]. Експерт-психолог повинен чітко уявляти можливості психодіагностичних методів, що використовуються, зокрема направленість методу, а також особливості техніки, процедури психодіагностичного дослідження. Ті методи дослідження, якими володіє клінічний психолог, дозволяють йому гіпотетично припускати наявність психічних дезадаптацій у суб'єкта, що мають органічну або іншу природу. Методи діагностики, що використовуються фахівцем, як правило, обмежуються дослідженням особистісної історії у вигляді вербальних методик – інтерв'ю, бесіди або опитування, або застосовуються клінічні методи дослідження порушення когнітивних функцій.

У судово-психологічній експертизі використовують різні методи дослідження. Так, метод спостереження дозволяє вивчати поведінку підекспертного в природних умовах. Метод діагностичної бесіди дозволяє отримати інформацію із заздалегідь наміченим питанням, що необхідно з'ясувати. Специфічна роль бесіди, як методу дослідження особистості, полягає в тому, що підекспертний дає словесний звіт про властивості та прояви своєї особистості. Тому в бесіді з найбільшою повнотою виявляється суб'єктивна сторона – самосвідомість і самооцінка властивостей особи, переживання і емоційне відношення, виражене в них тощо [12]. Проведення психодіагностичного дослідження дозволяє об'єктивізувати значущі дані. Психодіагностична діяльність експерта є однією з основ судово-психологічної експертизи. Потреба в застосуванні спеціальних психологічних знань з'являється у судово-слідчих органів саме тоді, коли доступні їм засоби не дозволяють отримати об'єктивні дані про особливості психічної діяльності людини, що мають значення для ухвалення судового рішення, і які можуть бути отримані тільки в результаті психодіагностичного дослідження, проведеного професійним психологом. Предметом дослідження експерта-психолога є особливості і порушення структури і динаміки психічної діяльності, що мають юридичне значення та певні правові наслідки. У більшості видів судово-психологічної експертизи об'єктом уваги стають такі властивості психіки, які порушують здатність підекспертного до здійснення діяльності, передбаченої кримінальним або цивільним законодавством, і сформульовані в певних юридичних критеріях. Психологічний діагноз не встановлюється на основі використання психологом окремого тесту і навіть групи тестів: тести – це інструмент для побудови висновку про деякі особистісні особливості. Постановка психологічного діагнозу – це багатоетапний процес систематизованого накопичення інформації про індивідуума, при якому використовуються всі методики: об'єктивні, суб'єктивні та проєктивні.

У кожному конкретному випадку застосовуються найрізноманітніші методики залежно від психологічного аналізу фабули кримінальної чи цивільної справи. Головним орієнтиром для експерта-психолога є уявлення про те, які аспекти, сторони і рівні особистості можна діагностувати тим або іншим методом. Великого значення набуває й оцінка взаємозв'язку клінічних і соціальних чинників, аналіз впливу клінічно виражених психічних розладів на здатність використати наявний запас знань для вирішення певних соціальних і юридичних питань, прогно-

зувати свою поведінку з урахуванням правових наслідків. Збереження дієздатності особи з психічними розладами визначається її здатністю здійснювати регуляцію своєї поведінки, незважаючи на хворобу, навіть при зниженому рівні життєдіяльності.

Висновки. Проблема психічних розладів, як міждисциплінарна задача, тісно пов'язана із загальним уявленням про особистість і механізми її розвитку. У більшості видів судово-психологічної експертизи об'єктом уваги стають такі властивості психіки, які порушують здатність підекспертного до здійснення діяльності, передбаченої кримінальним або цивільним законодавством, і сформульованої в певних юридичних критеріях. Затребуваність психологічного підходу в оцінці психічного здоров'я через використання спеціальних діагностичних шкал і опитувальників обумовлена можливістю глибшої диференціальної діагностики психопатологічних станів зі схожою клінічною симптоматикою (але що мають важливі відмінності в психологічній картині порушень), а також можливістю виявляти стержневі структури особистості, що грають ключову роль в її психічній дезадаптації.

Список використаних джерел

1. Николаева Е.Л. Психическое здоровье на евразийском пространстве культур: клинические, психологические и социальные реалии / Е.Л. Николаева, Ю.В. Игнатьева, М.М. Мухамадиева. – Чебоксары : Изд-во Чувашского ун-та, 2013. – 378 с.
2. Bleuler E. Руководство по психиатрии / E. Bleuler. – М. : Изд-во Независимой психиатрической ассоциации, 1993. – 587с.
3. Яхимович Л.А. Клинические аспекты внебольничной профилактики общественно опасных действий (ООД) психически больных / Л.А. Яхимович // Клиническая и судебная психиатрия в научном наследии профессора Т.П. Печерниковой // Сб. научн. работ / Под. ред. акад. РАМН Т.Б. Дмитриевой. – М. : ФГУ «ГНЦССП Росздрава», 2009. – С.207 – 213.
4. Антонян Ю.С. Криминальная патопсихология / Ю.М. Антонян, В.В. Гульдан. – М. : Наука, 1991. – 248 с.
5. Иванов Н.Г. Аномальный субъект преступления. Проблемы уголовной ответственности / Н.Г. Иванов. – М. : Закон и право : ЮНИТИ, 1998. – 224 с.
6. Мохонько А.Р. О частоте и характере общественно опасных действий, совершаемых психически больными / А.Р. Мохонько, Л.А. Муганцева // Российский психиатрический журнал. – 2013. – №6. – С.12–17.

7. Лунц Д. Р. Проблема невменяемости в теории и практике судебной психиатрии / Д.Р. Лунц. – М. : Медицина, 1966. – 94 с.
8. Антонян Ю.С. Преступность и психические аномалии / Ю.С. Антонян, С. В. Бородин. – М. : Наука, 1987. – 118 с.
9. Кудрявцев И.А. Психолого-психиатрическая экспертиза: проблемы и перспективы / И.А.Кудрявцев // Психологический журнал. – 1985. – т. 6. – № 1. – с. 91.
10. Медицинская и судебная психология // [Т.Б. Дмитриева, Ф.С. Сафуанов, Е.И. Сулимовская и др.]; под ред. Т.Б. Дмитриевой, Ф.С. Сафуанова. – [2-е изд]. – М. : Генезис, 2005. – 606 с.
11. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А.Иванников. – М., 1991. – 206 с.
12. Балабанова Л.М. Судебная патопсихология (вопросы определения нормы и отклонений) / Л.М.Балабанова. – Д. : Сталкер, 1998. – 432 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Nikolaeva E.L. Psihicheskoe zdorov'e na evrazijskom prostranstve kul'tur: klinicheskie, psihologicheskie i social'nye realii / E.L. Nikolaeva, Ju.V. Ignat'eva, M.M. Muhamadieva. – Cheboksary : Izd-vo Chuvashskogo un-ta, 2013. – 378 s.
2. Bleuler E. Rukovodstvo po psihiatrii / E.Bleuler. – М. : Izd-vo Nezavisimoy psihiatricheskoy asociacii, 1993. – 587 s.
3. Jahimovich L.A. Klinicheskie aspekty vnebol'nichnoj profilaktiki obshhestvenno opasnyh dejstvij (OOD) psihicheski bol'nyh / L.A. Jahimovich // Klinicheskaja i sudebnaja psihiatrija v nauchnom nasledii professora Т.Р.Речерниковой // Sb. nauchn. rabot / Pod. red. akad. RAMN Т.В.Дмитриевой. – М. : FGU «GNCSSP Roszdrava», 2009. – S.207 – 213.
4. Antonjan Ju.S. Kriminal'najapatopsihologija / Ju.M. Antonjan, V.V. Gul'dan. – М. : Nauka, 1991. – 248 s.
5. Ivanov N.G. Anomal'nyj sub#ekt prestuplenija. Problemy ugolovnoj otvetstvennosti / N.G. Ivanov. – М. : Zakon i pravo : JuNITI, 1998. – 224 s.
6. Mohon'ko A.R. O chastote i haraktere obshhestvenno opasnyh dejstvij, sovershaemyh psihicheski bol'nymi / A.R. Mohon'ko, L.A. Muganceva // Rossijskij psihiatricheskij zhurnal. – 2013. – №6. – S.12–17.
7. Lunc D. R. Problema nevmenjaemosti v teorii i praktike sudebnoj psihiatrii / D.R. Lunc. – М. : Medicina, 1966. – 94 s.

8. Antonjan Ju.S. Prestupnost' i psihicheskie anomalii / Ju.S. Antonjan, S. V. Borodin. – M. : Nauka, 1987. – 118 s.
9. Kudrjavcev I.A. Psihologo-psihiatricheskaja jekspertiza: problemy i perspektivy / I.A.Kudrjavcev // Psihologicheskij zhurnal. – 1985. – T. 6. – № 1. – S. 91.
10. Medicinskaja i sudebnaja psihologija // [T.B. Dmitrieva, F.S. Safuanov, E.I. Sulimovskaja i dr.]; pod red. T.B. Dmitrievoj, F.S. Safuanova. – [2-e izd]. – M. : Genezis, 2005. – 606 s.
11. Ivannikov V.A. Psihologicheskie mehanizmy volevoj reguljacji / V.A.Ivannikov. – M., 1991. – 206 s.
12. Balabanova L.M. Sudebnaja patopsihologija (voprosy opredelenija normy i otklonenij) / L.M.Balabanova. – D. : Stalker, 1998. – 432 s.

N. V. Zaviazkina. Modern interdisciplinary approaches to the diagnosis of mental disorders in criminal and civil processes. The problem on mental deviations of the personality as an interdisciplinary task is envisaged in the article. The paper presents an analysis of the conception of mental health in psychology as closely connected with the general concepts of the individual and the mechanisms of his development. It is emphasized that mental illness itself is not a direct cause of crimes: it is a condition against which the validity of a negative impact on the patient, refracted through the consciousness of strain from a mental disorder, is reflected in his public response to this dangerous effects. The risk of committing mentally ill socially dangerous actions is usually a temporary condition in which psychopathological personality changes cause improper behavior situation.

This causes deep differential diagnosis of psychopathological conditions with similar clinical symptoms and finds rod personality structure, which play a key role in its mental disadaptation.

It is proved that the subject of an expert psychologist and research are particularly violations of the structure and dynamics of mental activity that has legal significance, and certain legal consequences.

In most types of judicial psychological examination of the object of attention become such properties of the psyche, that break the ability of the subject to the implementation of the activities provided for criminal or civil law, and formulated in certain legal conditions.

Key words: psychological diagnosis, examination, mental examination, diminished responsibility, disability, patient.

Received February 03, 2016

Revised March 24, 2016

Accepted April 25, 2016

Моделі розвитку ідентичності підлітка в умовах кіберсоціалізації

Ivankiv I.I. Models of adolescent's identity development under conditions of cybersocialization / I.I. Ivankiv // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 194–205.

І.І. Іванків. Моделі розвитку ідентичності підлітка в умовах кіберсоціалізації. У статті представлено результати емпіричного дослідження ідентичності підлітка в умовах кіберсоціалізації. Досліджено особливості формування ідентичності підлітка в кіберпросторі, що дало можливість отримати моделі розвитку ідентичності підлітка в соціальних мережах. Виявлено дві моделі розвитку ідентичності сучасного підлітка в соціальних мережах, а саме досягнутої та дифузної ідентичності підлітка. Визначено основні показники або критерії моделей розвитку ідентичності підлітка в умовах кіберсоціалізації, зокрема в соціальних мережах. Розглянуто концепцію формування ідентичності підлітка в соціальних мережах. Проаналізовано моделі розвитку ідентичності підлітка в соціальних мережах, за такими показниками: в житті; процес і результати життя; локус контролю «Я» та життя загалом; загальний показник усвідомленості життя; рівень рефлексії; ситуативна та особистісна тривожність; мотиваційні індуктори; часовий код; вміння до оцінки та диференціації; уявлення про власне «Я» в кіберпросторі. Проведено порівняння моделей розвитку ідентичності підлітка в соціальних мережах із типом поведінки в соціальних мережах, тобто їх рольова поведінка. Описано також якісні змінні між досліджуваними моделями та вказано основні відмінності. Здійснено кластерний аналіз отриманих результатів, а також проведено статистичний аналіз за t-критерієм Стюдента. Отримані дані зображено у вигляді діаграми. Показано емпіричну важливість отриманих даних, які вказують на практичну цінність отриманих результатів при дослідженні та вивченні впливу кіберпростору, а саме соціальних мереж на ідентичність підлітка, що, в свою чергу, розкривають особливості формування ідентичності підлітка в умовах кіберсоціалізації. Зроблено висновок про переважання в підлітків моделі розвитку дифузної ідентичності, що пояснюється перш за все надмірним використанням кіберпростору.

Ключові слова: ідентичність, досягнута ідентичність, дифузна ідентичність, соціальна мережа, кіберсоціалізація, рефлексія.

И.И. Иванкив. Модели развития идентичности подростка в условиях киберсоциализации. В статье представлены результаты эмпирического исследования идентичности подростка в условиях киберсоциализации. Исследованы особенности формирования идентичности подростка в киберпространстве, что позволило получить модели развития идентичности подростка в социальных сетях. Обнаружены две модели развития идентичности современного подростка в социальных сетях, а именно достигнутой и диффузной идентичности подростка. Определены основные показатели или критерии моделей развития идентичности подростка в условиях киберсоциализации, а именно в социальных сетях. Рассмотрена концепция формирования идентичности подростка в социальных сетях. Проанализированы модели развития идентичности подростка в социальных сетях, по таким показателям как цели в жизни; процесс и результаты жизни; локус контроля «Я» и жизни в целом; общий показатель осознанности жизни; уровень рефлексии; ситуативная и личностная тревожность; мотивационные индукторы; временной код; способность к оценке и дифференциации; представление о собственном «Я» в киберпространстве. Проведено сравнение моделей развития идентичности подростка в социальных сетях с типом поведения в социальных сетях, то есть их ролевое поведение. Описаны также качественные переменные между исследуемыми моделями и указаны основные различия. Осуществлён кластерный анализ полученных результатов, а также проведён статистический анализ по t-критерию Стюдента. Полученные данные изображены в виде диаграммы. Показано эмпирическую важность полученных данных, указывающих на практическую ценность полученных результатов при исследовании и изучении влияния киберпространства, а именно социальных сетей на идентичность подростка, что, в свою очередь, раскрывают особенности формирования идентичности подростка в условиях киберсоциализации. Сделан вывод о преобладании у подростков модели развития диффузной идентичности, что объясняется прежде всего чрезмерным использованием киберпространства.

Ключевые слова: идентичность, достигнутая идентичность, диффузная идентичность, социальная сеть, киберсоциализация, рефлексия.

Постановка проблеми. Підліток сьогодні перебуває під активним впливом кіберпростору, що дозволяє назвати дане середовище – другим «домом» підлітка. Саме там він існує як вільна від зобов'язань особистість, може вільно знайти будь-яку інформацію, спробувати різні ролі тощо, що, в свою чергу, несе і загрози, і позитив. Відтак, впливає на формування ідентичності підлітка. Цікавим та малодослідженим є вплив кіберсередовища на формування саме ідентичності підлітка, що, на нашу думку, має місце в сучасному житті підлітка.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У психологічній літературі представлено безліч підходів до моделей розвитку ідентичності особистості. Виділяють такі види або ж моделі ідентичності, зокрема: его-ідентичність і групову ідентичність, особистісну і соціальну ідентичність; позитивну і негативну ідентичність, передчасну, дифузну і досягнуту; усвідомлену і не усвідомлену; актуальну і віртуальну; реальну та ідеальну, негативну і надану тощо [4]. У працях Дж. Марсія і в його сформованій класифікації статусів ідентичності закладено можливість підлітком вирішення нагальної проблеми, яка спрямує його у керунок до то чи іншого статусу. Як нам відомо, існує чотири статуси ідентичності, а саме досягнута ідентичність, передчасна ідентичність, ідентичність у стані мораторію, дифузна ідентичність [6]. Щодо сучасних моделей розвитку ідентичності через призму кіберпростору, можна виділити такі напрацювання як теорія кіберсоціалізації [2;3], розгляд ідентичності підлітка в соціальних мережах [1], розгляд ідентичності підлітка через призму Інтернет-залежності [5] тощо.

Отже, **метою статті** є висвітлення результатів дослідження особливостей формування ідентичності підлітка в умовах кіберсоціалізації, що дало змогу виділити два види моделей розвитку ідентичності в соціальних мережах.

Виклад основного матеріалу. Ідентичність підлітка розуміється нами як набір конструкцій, які утворюють його неповторність та індивідуальність, яка включає у себе тотожність самому собі, ціннісно-мотиваційний блок, особистісні характеристики «Я» образу та зв'язок із суспільством. Розглянемо дане явище через призму соціалізації, а саме кіберсоціалізації як один із панівних агентів соціалізації сучасного підлітка. Кіберсоціалізація людини (від англ. cyber – сьогодні, пов'язано з комп'ютерними технологіями і, особливо, з всесвітньою глобальною мережею Інтернет, префікс, який використовують, посилаючись на різні електронні та / або мережні ресурси, інформацію, об'єкти, події, коли йде мова про комп'ютерну техніку (англ. socialization – соціалізація) – соціалізація особистості в кіберпросторі. Вона розуміється як процес якісних змін структури самосвідомості особистості і мотиваційно-потребова сфера індивідуума, яка відбувається під впливом та в результаті використання людиною сучасних інформаційно-комунікаційних і комп'ютерних технологій в контексті засвоєння і відтворення ними культури в рамках персональної життєдіяльності [2; с. 35].

Для даного дослідження було обрано 100 респондентів віком від 14 до 16, які є учнями загальноосвітніх шкіл. Основними методами дослідження виступили: тест «Мое ставлення до Інтернету» (Жичкіної, Щепіліної), методики «Хто Я?», методики сенсожиттєвих орієнтацій Д. А. Леонтьєва, методика на визначення ціннісних орієнтацій «Must Test» П. Н. Іванова, Е. Ф. Колобова, методика мотиваційної індукції Ж. Нюттена, методикою визначення тривожності Спілберга-Ханіна, кластерний аналіз за методом k-середніх та статистичний аналіз за t-критерієм Стюдента.

Відповідно до цих тверджень нами було сформовано результати дослідження, а саме розподіл респондентів на дві моделі із досягнутою та дифузною ідентичністю, які вдалося виділити на основі отриманих даних. Для утворення цих двох моделей використали результати нашого дослідження, а саме такі показники як: цілі в житті; процес і результати життя; локус контролю «Я» та життя загалом; загальний показник усвідомленості життя; рівень рефлексії; ситуативна та особистісна тривожність; мотиваційні індуктори; часовий код; вміння до оцінки та диференціації; уявлення про власне «Я» в кіберпросторі. Саме ці показники відображають особливості формування ідентичності підлітка в соціальних мережах.

Так, за основу при розподілі досліджуваних до однієї чи іншої моделі послуговували високі та низькі бали або ранги по кожному із вищезазначених показників формування ідентичності підлітка. Респонденти з високими показниками – адекватна модель ідентичності, відповідно респонденти із низькими – дифузна модель ідентичності. Також при описі моделей розвитку ідентичності підлітка використовуємо усі отримані результати, шляхом співставлення та оцінки цілої батареї методик по кожному із респондентів. Варто зазначити, що додатковим параметром поділу на дві моделі є час перебування підлітка, що коливався суттєво. Так, до прикладу підлітки із високими результатами використовували кіберпростір 2-3 години на день, натомість підлітки із низькими результатами від 3 годин і більше.

Для перевірки нашої гіпотези застосували кластерний аналіз зазначених показників, а саме кластерний аналіз за методом K-середніх із мірою Евклідової відстані за допомогою програми IBM SPSS v.22. Шляхом даного статистичного методу отримали два кластери досліджуваних в порядку спадання. На основі отриманих результатів будуємо діаграму (рис. 1.1).

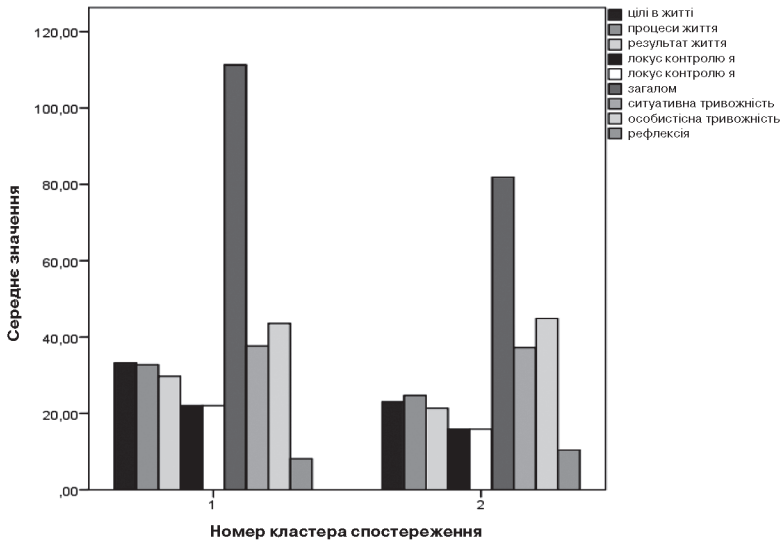


Рисунок 1.1. Діаграма утворених кластерів досягнутої та дифузної ідентичності підлітка

Так, відповідно до діаграми були утворені два кластери: 1 кластер – це результати досліджуваних із досягнутої ідентичності, а 2 кластер – дифузна ідентичність підлітка. Відтак, підтверджує нашу гіпотезу про розподіл досліджуваних на дві моделі із досягнутою та дифузною ідентичністю підлітка в соціальних мережах.

Також, отримані результати ми усереднили та здійснили статистичний аналіз за t-критерієм Стюдента, який показує статистичну значимість отриманих усереднених даних між чисельними значеннями параметрів. Так, отримали $t_{\text{емп.}} = 0,6$, що вказує на статистичну незначимість між порівнюваними показниками двох утворених груп. Тобто, великої статичної різниці між двома порівнюваними показниками не виявлено, а відтак є статистично незначними та достовірними. На рівні значущості $p \geq 0,05$, можна говорити про те, що утворені групи респондентів є статично однорідними і мають достовірність при порівнянні статичних значень.

Тепер переходимо до опису утворених моделей розвитку ідентичності підлітка в соціальних мережах, а саме:

1. *Модель досягнутої ідентичності підлітка в соціальних мережах.* Перш за все, характеризується високим показником

рівня представлення власного «Я», тобто вмінням підлітка думати про себе. У даної групи підлітків виявлено високий рівень рефлексії, що вказує на вміння підлітка аналізувати свою діяльність, оцінювати свої особистісні риси, взаємодію з іншими. Підліток таким чином все активніше розвиває власне знання про себе, тим самим досягає та конструює власну ідентичність, яку і представляє у соціальних мережах, використовуючи власні ідентифікаційні характеристики. Серед ідентифікаційних характеристик підлітків, які вказують на високий рівень рефлексії є особистісні характеристики, соціально рольові, роздуми про роботу, майбутнє тощо. Досягнутий або сконструйований статус ідентичності отримали підлітки, у яких було виявлено найбільше характеристик власного «Я».

Не менш важливою складовою досягнутої ідентичності підлітка є гендерна ідентичність, тобто притаманні у самописах підлітків характеристики, які позначають їхню стать та вказують на уявлення про приналежність до соціальної групи чоловіків або жінок разом з оцінкою і емоційним позначенням цього групового членства. В нашому дослідженні респонденти цього типу ідентичності описували велику кількість гендерно виокремлених самовизначень, такий результат, вказує на те, що гендерна ідентичність займає провідне місце у структурі Я-концепції особистості підлітка. Тобто, в числі перших трьох відповідей є твердження, які позначають стать, а сімейні ролі та фемінні характеристики у жінок домінують над професійними й маскулініними, у чоловіків навпаки, що, в свою чергу, вказує на статевотипізовану ідентичність (самовизначення та поведінка співпадають з тими, які вважаються в суспільстві гендерно-відповідними) та вказує на конструктивний розвиток ідентичності підлітка.

Відмічаємо високий рівень диференційованості ідентичності підлітка, що відображається у великій кількості позитивних суджень самописів власного «Я», а саме тверджень, які стосуються впевненості в собі «Я буду мати роботу, я зможу жити як хочу»; соціальних ролей «майбутній тато», «успішна людина» тощо. В ідентифікаційних характеристиках підлітків цього типу простежується такі теми як сім'я, робота, майбутня професія, навчання, відносини з іншими, відпочинок тощо. У самописах представлено велику кількість тверджень, які можна віднести до різних аспектів «Я» або ідентичності, а саме комунікація, соціальне життя, фізичний розвиток, рефлексія над здійсненими вчинками. До прикладу, «добрий», «гарний», «чуйний», які відображають рефлексивне «Я»; «друг», «брат» соціальне «Я» тощо. Загалом, для

цих підлітків властива адекватна оцінка, оскільки у самоописах частка позитивних тверджень переважає над негативними.

Підліток із досягнутою віртуальною ідентичністю усвідомлено ставиться до свого життя, що проявляється у конкретних цілях, орієнтованістю на певний результат в житті, роздумах про план на майбутнє тощо. Досліджувані є цілеспрямованими особистостями, направлені на певну мету та результат, мають конкретні цілі у ближчому майбутті. Сучасні підлітки за цими результатами мають конкретні довготривалі цілі та хочуть наміченого результату, що говорить про певну життєву визначеність, спрямованість на тривалішу перспективу та про дорослість у своїх поглядах. Сприймають процес життя як цікаве та емоційне, загалом відчувають задоволеність і наповненість сенсом власного життя. Результати свого життя характеризують позитивно, що виражає міру задоволеності від власних дій та очікувань, які трапились у минулому і спонукають до кращих результатів. Респонденти цієї групи демонструють підліткову самовпевненість у власних силах, високо оцінюючи своє «Я», що, в свою чергу, свідчить про свободу дій підлітка, високу саморегуляцію. Переконані у тому, що людина сама контролює життя, вільно приймає рішення та втілює їх у життя, так би мовити підліток з досягнутою ідентичністю усвідомлює відповідальність за власне життя. Відтак, ідентичність сучасного підлітка осмислено сприймає життя та спрямована на конкретні цілі й очікує певний результат у майбутньому, що, в свою чергу, є показником сформованої досягнутої ідентичності.

Щодо конкретних цінностей та мотивації для даного типу ідентичності спостерігається більш-менш чітка ієрархія цінностей, яка включає у себе різноманітні цілі-цінності, зокрема прагнення до міжособистісних відносин, матеріальний успіх, особистісне зростання, власне здоров'я та допомогу іншим. Описані цінності є домінантним для усіх членів вибірки, але у представників із досягнутою ідентичністю представлені усі цінності, тим самим вказуючи певну ієрархію цінностей даного типу. Так, на перше місце ставлять власне спілкування із іншими, а наступним йде особистісне зростання та матеріальний успіх.

Мотиваційні індуктори для таких підлітків спрямовані на розвиток себе, своїх власних уподобань або хобі, також існують більш конкретні професійні визначення, тобто є більш чіткими майбутні плани та конкретний результати, до прикладу успішне складання іспитів та хороше закінчення школи, вступ у вуз тощо. Часова перспектива чітко простежується в конкрет-

них завданнях, живуть переважно теперішнім та навчальним часом, ставлять конкретні цілі із зазначенням їхнього терміну реалізації, до прикладу «Я б хотів успішно закінчити вуз, школу», «Маю намір здати екзамени на відмінно», «Я прагну якнайшвидше отримати роботу своєї мрії» тощо.

Ще одним показником досягнутої віртуальної ідентичності підлітка є особистісна та ситуативна тривожність, яка виступає мірою контролю власних емоцій, переживань, стресів. Сучасному підлітку із досягнутим статусом ідентичності притаманний помірний та низький рівні ситуативної тривоги, що вказує на підвищену значущість окремих елементів ситуації для підлітка, а не тривожність до самої ситуації в цілому, при цьому вона знаходить в собі сили і можливості контролювати власні емоційні переживання. Такі підлітки прагнуть об'єктивно оцінювати виникаючі ситуації. Проте це вдається не відразу, оскільки відсутня повна впевненість у собі, в щасливому результаті ситуації. Тому можливе короткочасне, не дуже істотне порушення емоційної рівноваги, зниження працездатності. Відновлення емоційного комфорту, впевненості в собі відбувається досить швидко після усунення напруженої ситуації або повноцінного включення механізмів особистісної регуляції і самоконтролю.

Низький рівень ситуативної тривоги означає недостатню актуалізацію потреб в даний момент у зв'язку з невисокою значущістю для людини того, що відбувається навколо. Так, підліток не помічає ніякої загрози ні для власного престижу, ні для самооцінки, ні для свого фізичного існування. Він впевнений у собі, в своїх починаннях, не побоюється вступати в контакт, здатний активно захищати свою позицію, незважаючи на певний тиск групи. Низький рівень тривоги можливий також у тих, у кого в емоційному досвіді зустрічалися подібні ситуації.

Також, говорячи про діяльність підлітків із досягнутою ідентичністю в соціальних мережах, варто відзначити їхнє ставлення до них як засобу в реалізації якихось задач, наприклад навчання або розвитку власних хобі, способу реалізації себе. Їх можна прирівняти до «відвідувачів» соціальних мереж, а не «жителів» соціальних мереж, тобто використовують із певною метою, ніж просто бездумно сидіти в соціальних мережах.

Отже, основні показники досягнутої ідентичності підлітка як висока рефлексивність, сформованість ціннісної ієрархії, помірна тривожність, характеризуються як «відвідувачі» соціальних мереж, що в поєднанні усіх показників і утворюють нашу модель досягнутої ідентичності підлітка в соціальних мережах.

Також, відображає наші припущення про особливості формування саме досягнутої ідентичності підлітка в соціальних мережах.

2. Дифузна ідентичність підлітка у соціальних мережах. Підліткам даного типу притаманний низький рівень рефлексії, тобто нездатність до самоаналізу власних дій, внутрішніх переживань, визначеності до власного «Я». Така, поведінка трактується не вмінням описати власне «Я», запитання «Хто Я?» викликає у них стурбованість, нерозуміння або незнання відповіді на поставлене питання. Підлітки із таким типом ідентичності не мають чітко сформованого «Я», що пов'язано із відсутністю цінностей, цілей, переконань, які контролювали його дії та поведінку. Часто в такого підлітка мінливі настрої і стурбований стан, що призводить до невміння вирішувати певні проблем.

Гендерна ідентичність нестатевотипізована, що вказує на відсутність у підлітка приналежності до чоловічої або жіночої групи. У таких самописах відсутні твердження, які вказують на стать, переважають загальні твердження або інші твердження, що не стосуються власного. Підліток виключно спрямований на соціальну активність, що відображається у таких описах як друг, гравець, геймер тощо. Низький рівень диференційованості власної ідентичності пояснюється неповнотою описів про себе, і свідчить про невпевненість та кризу власного «Я» підлітка. У описах переважають негативні оцінні судження як «невдаха», «ніхто» тощо, що вказує на низьку самооцінку підлітка та наявності проблем.

Таким підліткам властива невизначеність у житті та відсутня осмисленість життєвих орієнтацій, цілей та життя загалом (за результатами методики «сенсожиттєві орієнтації»). Як наслідок, відсутність цілеспрямованості у житті досліджуваних, вони не будують цілей і не мають конкретних планів, живуть теперішнім або минулим днем. Підлітки із розмитою ідентичністю не відчувають задоволення від життя, їхні результати життя наповнені негативними переживаннями. У їх думках панує зневіра у власних силах, не відчувають контролю над власним життям та відчувають себе залежними від інших і зовнішніх обставин, що може свідчити про перебування підлітка у ситуації гіперопіки або гіпоопіки зі сторони батьків. Також така тенденція та зневіра підлітка може характеризуватися віковою кризою цього вікового періоду.

Якщо у підлітків із досягнутою ідентичністю виявлені чіткі цінності та їх різноманіття, що вказує на їх ієрархічну будову, то в підлітків із дифузною ідентичністю немає чітко визначеної ієрархії цінностей. Тобто, підлітки із дифузною ідентичністю не змогли заповнити тест сповна, а якщо і заповнювали, то переваж-

но стосувалися двох пануючих цінностей, зокрема міжособистісних відносин та матеріального успіху. Наприклад, «Я неодмінно хочу мати машину», «Жахливо, якщо у мене не буде хорошого друга» тощо. Мотиваційні індуктори стосуються перш за все стосунків із іншими та розваг, професійне визначення бачиться ними розмито, переважають загальні та не існуючі категорії як «хорошу роботу», «стати супергероєм» тощо. Часова перспектива ними мислиться в рамках соціального часу та конкретних недовго тривали часових проміжках, весь час ними сприймається як «протягом усього життя».

Особистісна тривожність притаманна чверті із досліджуваних підлітків та означає, що більшість ситуацій, в яких опиняється підліток, сприймається як загрозові для його престижу, самооцінки, фізичного здоров'я. Також у них простежується високий рівень ситуативної тривоги, яка свідчить про те, що ситуація, в якій знаходиться підліток, надзвичайно важлива для нього. Вона зачіпає актуальні на даний момент потреби, має велике особистісне значення. При цьому усвідомлено або не усвідомлено підліток сприймає її як таку, що несе загрозу фізичному існуванню, престижу, авторитету в групі або самооцінці. Людина відчуває напруження, занепокоєння, м'язову скутість. Вона сконцентрована на тому, що відбувається, або на власному ставленні до цього. Перешкоди на шляху до досягнення мети здаються непереможними і небезпечними. Вона незадоволена собою, іншими людьми, часто замикається в собі.

Щодо діяльності підлітків із дифузною ідентичністю, варто зауважити, що вона набагато активніша, ніж у підлітків із досягнутою ідентичністю. Таку закономірність можна пояснити спрямуванням такого підлітка на розваги та сприйняття соціальної мережі як кращого середовища. Підлітків із дифузною ідентичністю можна уподібнити до «жителів» соціальних мереж, оскільки вони проводять там увесь свій час, використовують його усюди, їм краще сидіти он-лайн, ніж піти на прогулянку із друзями.

Отже, показниками дифузної ідентичності підлітка є низька рефлексивність, не сформована ціннісна ієрархія, низька тривожність і характеризують як «жителі» соціальних мереж, що, в свою чергу, і утворюють зазначену модель розвитку ідентичності підлітка. Вищезазначене відображає наші припущення про особливості формування саме дифузної ідентичності підлітка в соціальних мережах.

Висновки. Отже, на основі кластерного та статистичного аналізу значимості за t-критерієм Стюдента утворились дві моделі

розвитку ідентичності досліджуваних підлітків-користувачів соціальних мереж, а саме модель досягнутої ідентичності підлітка та модель дифузної ідентичності підлітка в соціальних мережах. Так, модель досягнутої ідентичності підлітка в соціальних мережах характеризується високими показниками розвитку рефлексії, сформованою ціннісною ієрархією, помірно тривожністю та характеризує їх як «відвідувачів» соціальних мереж. Натомість, модель дифузної ідентичності підлітка характеризується низькими показниками розвитку рефлексії, не сформованою ціннісною ієрархією, високою тривожністю та характеризуються як «жители» соціальних мереж. Отримані моделі дозволили виділити групу досліджуваних із дифузною ідентичністю, що в подальшому дозволить шляхом експерименту підвищити зазначені показники розвитку ідентичності, а також можливо допоможе формуванню в соціальних мережах адекватної ідентичності підлітка.

Список використаних джерел

1. Белінська Є. Сучасні дослідження віртуальної комунікації: проблеми, гіпотези, результати / Є. Белінська, А. Жічкіна. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 165 с.
2. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека : Монография / Под общ. ред. чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. А.В. Мудрика. – М. : МПГУ; «Homo Cyberus», 2011. – 400 с.
3. Плешаков В.А. Развитие рефлексии в процессе киберсоциализации юношества / В.А. Плешаков, Т.В. Обидина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 15–59.
4. Скотна Н. В. Ідентичність особистості: методико-емпіричний аналіз / Н. В. Скотна, І.Я. Середницька, В.І. Стець. – Дрогобич, 2009. – С. 70.
5. Турецька Х. І. Проблема емпіричного дослідження особистісної ідентичності / Христина Турецька // Вісник Львівського університету. – Львів, 2008. – Вип. 11. – С. 359 – 267.
6. Marcia J.E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. – N.Y. : John Wiley. – 1980. – S. 320.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Belins'ka Je. Suchasni doslidzhennja virtual'noi' komunikacii': problemy, gipotezy, rezul'taty / Je. Belins'ka, A. Zhichkina. – M. : JuNYTY-DANA, 2004. – 165 s.
2. Pleshakov V.A. Teorija kibersocializacii cheloveka. Monografija / Pod obshh. red. chl.-korr. RAO, d.p.n., prof. A.V. Mudrika. – M. : MPGU; «Homo Cyberus», 2011. – 400 s.

3. Pleshakov V.A. Razvitie refleksii v processe kibersocializacii junoshestva / V.A. Pleshakov, T.V. Obidina // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2014. – № 6. – S. 15–59.
4. Skotna N. V. Identychnist' osobystosti: metodyko-empyrychny analiz / N. V. Skotna, I. Ja. Serednyc'ka, V. I. Stec'. – *Drogobych*, 2009. – S. 70.
5. Turec'ka H. I. Problema empyrychnogo doslidszhennja osobystisnoi' identychnosti / Hrystyna Turec'ka // *Visnyk L'vivs'kogo universytetu*. – L'viv, 2008. – Vyp. 11. – S. 359–267.
6. Marcia J.E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) *Handbook of adolescent psychology*. – N.Y. : John Wiley. – 1980. – S. 320.

I.I. Ivankiv. Models of adolescent's identity development under conditions of cybersocialization. The results of empirical research of adolescent's identity under conditions of cybersocialization are presented in the article. The features of adolescent's identity formation in cyberspace are studied, allowing us to get the model of teen's identity in social networks. Two models of modern teen's identity development on social networks such as discovered such as diffuse identity and achieved identity of a teenager. The main criteria or patterns of adolescent identity development models are defined in terms of cybersocialization, such as social networks. We considered the concept of adolescent identity formation in social networks. The models of adolescent identity developmen in social networks are analyzed, on such indicators as goals in life; process and the results in life; locus of control of «Me» and life in general; the overall rate of awareness of life; the level of reflection; situational and personal anxiety; motivational inductors; time code; the ability to assess and differentiation; picture of the actual «Me» in cyberspace. The comparison of models of teen identity in social networking with the type of behavior in social networks, that is their role behavior, has been made. The qualitative variables between the studied models and main differences are described. The cluster analysis of the results and statistical analysis by Student's t-test are conducted. The data is shown in the diagram. The empirical importance of the data is shown. It indicates the practical value of the results obtained in the investigation and study of the impact of cyberspace, such as social networks on the identity of the teenager, which in turn reveal the features of the formation of teenager's identity in terms of cybersocialization. We have made the conclusion concerning the prevalence of the model of diffuse identity among adolescents, causing primarily the excessive use of cyberspace.

Key words: identity, achieved identity, diffuse identity, social network, cyber socialization, reflection.

Received February 12, 2016
Revised March 25, 2016
Accepted April 14, 2016

Емпіричні дослідження соціального інтелекту особистості

Ivashkevych E.Z. Empiric researches of social intellect 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. Onufriieva. – Issue 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 206–220.

Е.З. Івашкевич. Емпіричні дослідження соціального інтелекту особистості. В статті описано результати проведених вченими емпіричних досліджень соціального інтелекту особистості, зроблено висновки щодо його структури та особливостей становлення. Зазначено, що результати емпіричних досліджень вчених показали, що для розвитку соціального інтелекту, формування здатностей до самопізнання і саморегуляції важливу роль відіграє механізм мотивації. Описано структуру соціального інтелекту суб'єкта, в якому виокремлюються три його базові компоненти, а саме «соціальне пізнання», «соціальна перцепція» та «соціальне сприйняття».

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 свого власного 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 у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, інтелектуальні здатності, соціальне пізнання, соціальна перцепція, соціальне сприйняття, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

Э.З. Ивашкевич. Эмпирические исследования социального интеллекта личности. В статье описаны результаты проведённых учёными эмпирических исследований социального интеллекта личности, сделаны выводы относительно его структуры и особенностей становления. Подчёркнуто, что результаты эмпирических исследований учёных показали, что на развитие социального интеллекта, формирование способностей к самопознанию и саморегуляции важную роль оказывает механизм мотивации. Описана структура социального интеллекта субъекта, в котором выделяются три его базовые компоненты, а именно «социальное познание», «социальная перцепция» и «социальное восприятие».

Предложена и описана авторская концепция социального интеллекта педагога, которая предусматривает, что социальный интеллект содержит когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры. Подчёркнуто, 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 в решении различных проблем профессиональной и социальной жизни

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, интеллектуальные способности, социальное познание, социальная перцепция, социальное восприятие, когнитивная, мнемическая и эмпатийная подструктуры социального интеллекта.

Постановка проблеми. Одним із головних питань, що виникає у вітчизняних дослідженнях соціального інтелекту, є питання про те, чи є соціальний інтелект окремим видом інтелекту, чи підструктурним компонентом загального інтелекту. Такий сумнів науковців породжується тим, що більшість теорій інтелекту розглядають види інтелекту, зокрема, вербальний і невербальний, математичний і просторовий, такий, що постійно розвивається, і кристалізований. Соціальний інтелект, як правило, залишається поза увагою дослідників, або йому приділено досить мало уваги тощо.

На жаль, місце соціального інтелекту в структурі особистості залишається досі незрозумілим в більшості теорій. Причина цього полягає також і в тому, що вимірювати рівень розвитку соціального інтелекту – досить проблематично. Кореляції різних видів інтелекту між собою (наприклад, вербального та просторового) позитивні та позначені високими результатами, а соціальний інтелект корелює із загальним в середньому приблизно на рівні 0,3. Загальний інтелект практично не виявляє кореляційних зв'язків з особистісними рисами індивіда, а для соціального такі зв'язки виявляються досить характерними. Це підтверджують, зокрема, дослідження О.В.Беляєвої [3], М.Л.Кубишкіної [6], В.О.Лабунської [8] та ін. Тому проблема, яка піднімається в даній науковій публікації, є вельми актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях Н.А.Кудрявцевою встановлено досить неоднозначну картину взаємозв'язку загального і соціального інтелекту: як виявилось, соціальний інтелект є незалежним щодо загального інтелекту. Про це свідчить негативний кореляційний зв'язок між соціальним інтелектом і емпатією. Тим Н.А.Кудрявцева підтвердила вихідну гіпотезу про соціальний інтелект як здатність до здійснення раціональних розумових операцій. Також Н.А.Кудрявцева наголошує, що для розвитку соціального інтелекту, формування здатностей до самопізнання і саморегуляції важливу роль відіграє механізм мотивації.

Виходячи з того, що питання інтелектуального потенціалу особистості не може розглядатися поза актуалізацію мотиваційних механізмів у структурі інтелекту, Н.А.Кудрявцева виділяє базові структурні компоненти соціального інтелекту і формулює «детермінанту інтелекту», яку, на думку вченої, слід використовувати в роботі шкільної психологічної служби з ціллю діагностики рівня сформованості інтелектуального потенціалу школярів [5].

Нові підходи до проблеми особливостей становлення та структури соціального інтелекту особистості також розроблялися В.М.Куніциною. Вчена виокремлює окремий аспект цього складного явища – комунікативно-особистісний потенціал, який, хоча і є досить узагальненим показником, дозволяє наблизитися до розуміння специфічної структури соціального інтелекту, особливостей його функціонування на різних вікових етапах розвитку особистості [7].

В експериментальних дослідженнях В.О.Лабунської вивчаються типи вербальних еталонів емоційної експресії та їхній

зв'язок з успішністю впізнання емоційних станів іншої людини. Респондентам пропонувалося визначити емоційний стан зображених на портретах людей, описати експресивні ознаки шести емоційних станів (радості, подиву, відрази, гніву, страху, страждання), зобразити піктограми експресії даних станів. Виявилось, що неінтенсивні емоційні стани оцінюються менш успішно, а виявлені вербальні еталони по-різному пов'язані з пізнанням емоційних станів різної інтенсивності. Отже, В.О.Лабунська стверджує, що «результати успішності впізнання [більш інтенсивних] емоційних станів ... об'єднуються в один фактор з тими вербальними еталонами експресії, які включають конкретні й узагальнені ознаки експресії особистості»; «зв'язки між результатами пізнання [менш інтенсивних] станів ... і зафіксованими типами еталонів експресії – менш інтенсивні і досить-таки постійні ... Як правило, в один фактор з результатами впізнання [даних] станів входять лише ті еталони, які характеризуються певними конкретними ознаками. Еталони, в змісті яких зафіксовані лише узагальнені ознаки експресії станів, не мають як значущих позитивних, так і негативних кореляційних зв'язків з результатами пізнання» [3, с. 62].

Авторка робить висновок про те, що вербалізація ознак емоційної експресії є менш чітким індикатором успішності пізнання емоційних станів, ніж їхня екстеріоризація графічним способом (за допомогою піктограм, в яких відображені конкретні мімічні ознаки). Графічні ж еталони пов'язані з успішністю пізнання двох груп станів. Таким чином, ключовою характеристикою вербальних еталонів експресії (з точки зору зв'язку з ефективністю пізнання емоцій) стала наявність в них конкретних (наприклад, високо підняті брови) і узагальнених (наприклад, очі – сумні) ознак. До суб'єктивних факторів ефективності пізнання емоційних станів В.О.Лабунська відносить вміння графічним способом екстеріоризувати еталони експресії, рівень розвитку невербального інтелекту (за тестом Д.Векслера), емоційної лабільності, орієнтованості на оточуюче середовище (за 16-факторним опитувальником Р.Кеттелла) [8, с. 71–76].

Проте, структура соціального інтелекту фахівців різних сфер професійної діяльності залишається, на жаль, поза увагою дослідників. Отже, завданнями нашої статті є:

1. Описати результати проведених вченими емпіричних досліджень соціального інтелекту особистості, зробити висновки щодо його структури та особливостей становлення.

2. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту педагога.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Розглядаючи структуру соціального інтелекту суб'єкта, Г.М.Андреева виокремлює три його базові компоненти, а саме «соціальне пізнання», «соціальну перцепцію» та «соціальне сприйняття». Під «соціальною перцепцією» вченою розуміється специфіка сприйняття, так званих, «соціальних» об'єктів, під якими розуміються інші особистості, групи, малі та великі соціальні угруповання, включаючи товариства [2, с. 129]. Фактично ж, на нашу думку, Г.М.Андреева дещо звужує термін «соціальний інтелект», адже цілковито отожднює його з термінами «міжособистісне сприйняття» (interpersonal perception), «сприйняття іншої людини» та «сприйняття людини людиною» (person's perception), які, до того ж, у працях вченої вживаються як синоніми.

Цікавими є результати досліджень, проведених під керівництвом Дж.Л.Морено. Респондентам пропонувалося розпізнати стать дитини за зовнішніми перцептивними ознаками. У випадках, коли респондентів просили виокремити ознаки, на основі яких здійснювалося розрізнення, а потім виконати завдання, правильність розпізнання статі дівчаток істотно знижувалася. Автор пояснює цей результат актуалізацією аналітичної стратегії в експресивне сприйняття респондентами жіночого обличчя, яке містить меншу кількість конкретно виражених, мускулічних рис, порівняно з чоловічим [9].

У дослідженнях Н.А.Амінова і М.В.Молоканова вивчався зв'язок соціального інтелекту з професійною спрямованістю особистості. Експеримент проводився в два етапи. На першому етапі (перед вступом до вузу) абітурієнтам пропонувалися тести для визначення рівня розвитку соціального інтелекту (модифікована версія тесту Саллівена-Гілфорда) і фасилітативності (оригінальна версія ситуативного тесту «Співбесіда»). На другому етапі (після останньої заліково-екзаменаційної сесії, перед отриманням диплома) обстеженню піддавалися лише ті з респондентів, які успішно пройшли відбірковий тур і були зараховані до навчання на факультеті. Використовувалися також опитувальник Кеттелла (16-PP) і методика ППС, яка діагностувала здатність до розвитку синдрому емоційного вигорання: (постійна втома, пригнічення, невмотивована агресивність, незадоволення собою і оточуючими), створена на основі ММПІ. З метою оцінки мотиваційних складових професійної спрямованості респон-

дентів використовувалися дві невербальні шкали: перша – для діагностики альтруїзму (підкування); друга – для вимірювання консерватизму (здатності враховувати розпорядження та норми інших). З метою оцінки вміння впливати на інших було використано ігровий тест «Перспективи розвитку психологічної служби в школі». В експерименті взяли участь 120 абітурієнтів медико-психологічного факультету.

Результати дослідження показали, що, чим вищим є рівень розвитку соціального інтелекту, тим більш вірогідною буде здатність студента до організації експериментально-дослідної діяльності. Ті респонденти, у яких виявилися провідними обидва компоненти спеціальних здібностей, виявили більш високий рівень здатності до здійснення практичної психологічної діяльності та до конструктивного впливу на аудиторію під час реалізації ділових форм комунікації. Крім того, досліджувані з вираженою фасилітативністю виявили меншу схильність до розвитку синдрому емоційного вигорання. В дослідженнях Н.А.Амінова і М.В.Молоканова отримано інформацію щодо мотиваційних складових спеціальних здібностей: за умов схильності до дослідницької роботи більш імовірним було виявити настановлення на альтруїзм; за умов провідної схильності до виконання практичної роботи – настановлення на радикалізм. Автори переконані, що професіоналізм психолога великою мірою залежить від рівня розвитку спеціальних здібностей, зокрема від соціального інтелекту [1, с. 104].

Соціальний інтелект, вважає Д.В.Ушаков, є окремим видом інтелекту, хоча і досить своєрідним. Вчений стверджує, що соціальний інтелект має ті ж самі закономірності, які виявляються в сфері загального інтелекту, і він може розглядатися як здатність особистості до пізнання соціальних явищ, як окремий компонент соціальних умінь і соціальної компетентності. Отже, якщо соціальний інтелект є видом інтелекту, то він, на рівні з іншими видами інтелекту, виконує функцію регулятора пізнавальної діяльності суб'єкта – функції узагальнення й опосередкування.

У дослідженнях Д.В.Ушакова також проаналізовано структурні особливості соціального інтелекту. Зазначено, що соціальний інтелект характеризується: континуальним характером; ефективним використанням механізмів невербальної репрезентації інформації; втратою можливостей здійснення точного соціального оцінювання інформації за умов її вербалізації; формуванням навиків здійснення імпліцитного навчання; використанням суб'єктом особистісного або професійно значущого

досвіду в ситуаціях спілкування та міжособистісної взаємодії [10].

Аналізуючи відомі підходи до вимірювання соціального інтелекту, Д.В.Ушаков бачить проблему в тому, що в тестах соціального інтелекту досить проблематичною є оцінка аргументації, отже, визначення правильної відповіді в тестах соціального інтелекту – справа експертної оцінки. У зв'язку з цим Д.В.Ушаков зазначає: «Нерідко виникає наступна ситуація: чим безперечною є думка експертів, тим простішою здається ситуація, але, разом з цим, тим простішою є задача тестованого. За умов більш складного питання виникає сумнів щодо правильності експертної оцінки» [10, с. 19].

Отже, Д.В.Ушаков стверджує, що для того, щоб мати можливість аргументувати правильність того чи іншого рішення в тесті соціального інтелекту, необхідною є теорія, яка дозволяє передбачити зміну почуттів людини у разі комбінування нею тих чи інших характеристик певної ситуації. У зв'язку з цим Д.В.Ушаков і М.В.Васильєва розробили тест, який вивчає здатність суб'єкта розуміти те, яке саме почуття буде відчувати людина в тій чи іншій ситуації соціальної взаємодії. Ця здатність жодною мірою не вичерпує зміст поняття «соціальний інтелект», але, разом з тим, є важливою його частиною [10].

На основі результатів власних емпіричних досліджень щодо структури інтелектуального потенціалу особистості Н.А.Кудрявцевою було розроблено комплекс дослідницьких підходів і конкретних методик, які фасилітували вчену до виокремлення інтегративного показника інтелектуального потенціалу людини. Цей показник був названий Н.А.Кудрявцевою як «детермінанта інтелекту», адже за своїми характеристиками він висвітлював істотні інтелектуальні особливості особистості: а) особливості загального інтелекту (здатність розв'язувати задачі на суб'єкт-об'єктному рівні); б) особливості соціального інтелекту (здатність розв'язувати задачі на суб'єкт-суб'єктному рівні); в) особливості рефлексії (даний показник висвітлює баланс сформованості різних сторін інтелекту). Важливим компонентом у структурі соціального інтелекту є самооцінка людини. Соціальний інтелект, таким чином, можна розглядати як здатність до здійснення раціональних розумових операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії [5].

У процесі вивчення та концептуалізації поняття «соціальний інтелект» В.М.Куніциною було розроблено батарею методів вимірювання комунікативних та особистісних якостей і влас-

тивостей, які входять до структури соціального інтелекту (при цьому концептуальна база дослідження була підготовлена багаторічним вивченням структури і функцій міжособистісного спілкування, критеріїв і рівнів успішності, змісту психологічних труднощів, які відчують люди в процесі спілкування).

1. Тест СУМО (вимірювання саморегуляції та успішності міжособистісного спілкування). Дана методика дозволяє визначити комунікативні та особистісні особливості, пов'язані з неформальним міжособистісним спілкуванням і взаємодією.

2. Тест ПіА (приказки та афоризми). У даному тесті використано метод нарративної інтерпретації приказок і прислів'їв, які мають відношення до людських взаєностосунків. Тест використано для визначення рівня сформованості здатності до здійснення образно-логічної інтерпретації поведінки, є досить простим засобом визначення рівня розвитку соціального інтелекту. До методики було включено три різні за ступенем складності групи приказок, прислів'їв і афоризмів із тлумаченнями, характерними для кожного рівня розвитку соціального інтелекту (з урахуванням вікових особливостей і можливостей респондентів).

3. Тест «Експресія» – методика для визначення здатності інтуїтивно та образно оцінювати особливості презентації спонтанної поведінки респондентів (пропонується набір зображень людей, що знаходяться в різних експресивних позах).

4. Тест «Самооцінка-25» та «Самооцінка-14». Дані методи дозволяють визначити особистісні та комунікативні властивості, що входять до структури соціального інтелекту індивіда. Властивості, які увійшли до опитувальника, були згруповані в чотири блоки, потім після проведення пілотажного дослідження відбиралися В.М.Куніциною для проведення факторного і кореляційного аналізу [7, с. 99].

У дослідженнях В.М.Куніциною також застосовувалися опитувальники для визначення рівня розвитку соціальної мотивації, методика Торренса для визначення креативності, тест «Профільний аналіз особистості» (ПАО), тест «ІП» – інтелектуальна проба для визначення пластичності нервової системи, 16-факторний опитувальник Р.Кеттелла, методика Д.Векслера (для вимірювання рівня розвитку загального інтелекту). Перераховані методики дозволили В.М.Куніциній врахувати більше, ніж 100 психологічних критеріїв, які допомагали їй зрозуміти зміст і структуру соціального інтелекту особистості. В експерименті брали участь 126 респондентів (70 – старшокласників, 56 – студентів). Вченою було виявлено чотири рівні розвитку соціально-

го інтелекту – низький, середній, високий і дуже високий. Доведено, що чим вищий рівень розвитку соціального інтелекту, тим більшою мірою є розвиненими у людини процеси саморегуляції, впевненості в собі, здатності впливати на оточуючих.

Також у дослідженнях В.М.Куніциної встановлено, що кожному більш високому рівню розвитку соціального інтелекту відповідає більш високий розвиток таких властивостей, як креативність (оригінальність за методикою Торренса), моральні настановлення і самоповага.

Чим нижчим є рівень сформованості соціального інтелекту, чим більшою мірою в його структурі представлені сором'язливість, рефлексивність, агресивність і т.п., тим більш імовірним є те, що людина страждає від самотності, має низький рівень самоповаги, є конфліктною, невротичною особистістю, людиною, яка досить легко психічно і фізично виснажується.

Кожен наступний рівень соціального інтелекту, зазначає В.М.Куніцина, характеризується неабияким комунікативно-особистісним потенціалом, наявністю добре сформованих властивостей, що забезпечують успішність спілкування, і меншим ступенем прояву таких властивостей, як виснаженість, сором'язливість, потенційна конфліктність, агресивність, аутистичність, відчуженість, рефлексивність. Отже, великою мірою виражена рефлексивність не сприяє розвитку соціального інтелекту, а енергетичний потенціал особистості виявляється необхідною умовою його формування.

Четвертий, найвищий рівень соціального інтелекту, за даними досліджень вченої, відзначений повною мірою задоволеністю спілкуванням і стосунками в сімейному колі, добре розвиненим почуттям власної гідності, самоповагою тощо; цей рівень відрізняється також найбільш високим рівнем гнучкості і креативності, саморегуляцією і адаптивністю. Таким чином, В.М.Куніцина підтвердила уявлення про те, що оптимальний рівень розвитку соціального інтелекту характеризує соціально зрілу особистість, високу міру її морального розвитку тощо [7, с. 101–107].

У дослідженнях М.Л.Кубишкіної [6] також наголошується на ролі соціального інтелекту в успішній соціально значущій діяльності. Зазначено, що провідними особливостями людей з чітко вираженим мотивом досягнення соціального успіху є активність і впевненість у собі, висока самооцінка із впевненістю в своїй чарівності, високо розвинений соціальний інтелект.

Отже, результати дослідження соціального інтелекту у вітчизняній психології свідчать про те, що розроблена концепція

соціального інтелекту, а також створений комплекс вітчизняних діагностичних методів його вимірювання, отримані результати тощо свідчать про валідність і надійність методів, які застосовуються.

Проте, досі не проводилися ґрунтовні емпіричні дослідження, які б висвітлювали зв'язок соціального інтелекту з індивідуально-психологічними і соціально-психологічними особливостями керівників. Серед останніх вітчизняних досліджень на особливу увагу заслуговують роботи О.В.Беляєвої, в яких авторка вивчала зв'язок соціального інтелекту з психологічними якостями особистості керівника. Науковець вважає, що соціальний інтелект є однією з професійно значущих якостей керівника. У керівників з соціальним інтелектом вище середнього рівня більшою мірою виражені такі характерологічні особливості, як самоконтроль, емоційна лабільність, індивідуалістичність і оптимістичність, мускулінність, тривожність і соціальна інтровертованість. Середній рівень розвитку соціального інтелекту є більш кращим для здійснення успішної професійної діяльності (порівняно з високим або низьким рівнями його розвитку). Середній рівень сформованості соціального інтелекту є більшою мірою кращим для реалізації успішної професійної діяльності (порівняно з високим або низьким рівнями його вираження) [3, с. 145].

Також О.В.Беляєва стверджує, що ступінь осмислення людиною життєвих проблем, розуміння їхньої значущості мають високий рівень сформованості у керівників з середнім і нижчим середнього рівнями розвитку соціального інтелекту. Суб'єкти з більш високим соціальним інтелектом, як правило, більш позитивно оцінюють продуктивність власного життя, більш високими показниками оцінюють власну активність, здатність прожити життя відповідно з індивідуальними цілями і уявленнями про сенс життя тощо.

Найбільш емпатичними є керівники з середнім рівнем розвитку соціального інтелекту, у яких більшою мірою виражені такі емпатійні здатності, як раціональний, емоційний та інтуїтивний канали емпатії, настановлення тощо. У керівників з соціальним інтелектом вище середнього рівня діагностовано високі показники за прагматичними настановленнями в міжособистісному спілкуванні; такі керівники краще за інших зрозуміють іншу людину на основі механізмів ототожнення, постановки себе на місце партнера по взаємодії тощо. Найменшою мірою у цих керівників розвинені вміння створити атмосферу довірчос-

ті та вміння передбачати поведінку партнерів по спілкуванню в умовах високої інформаційної ентропії.

Керівники з соціальним інтелектом нижчим середнього рівня меншою мірою схильні до жорсткої статево-рольової поведінки, більш чутливі до впливів оточуючого середовища, більш тривожні, невпевнені, занурені у світ внутрішніх переживань, для них характерною є пасивна особистісна позиція, залежність від думки інших, емоційне включення до міжособистісних стосунків з іншими людьми. Вони поступаються іншим керівникам за загальним радикалізмом, а також, як правило, є менш успішними в професійній діяльності [3, с. 146].

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 останнього, 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-смісловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Мнемічна складовою соціального інтелекту педагога характеризує наявність в індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність 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 з основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність в індивіда *суб'єктивних статистик* різних модальностей: це і 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 інваріантною 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 репрезентативною 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 – не емпатійний», «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. Одноmodalність або біmodalність 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. Аминов Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 104.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Галина Михайловна / Г.М. Андреева. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 429 с.
3. Беляева Е.В. Социальный интеллект и психологические качества личности руководителя : Дисс. канд. психол. наук : 19.00.05 / Елена Викторовна Беляева. – Самара, 2005. – 173 с.
4. Бобнева М.И. Социальное развитие личности [Текст] / Маргарита Исидоровна Бобнева // Соц. психология личности. – М., 1979. – 344 с.
5. Кудрявцева Н.А. Единство интеллекта. Научный отчет (Грант РФФИ 1993-1994). – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1995. – 76 с.
6. Кубышкина М.Л. Психологические особенности мотивации социального успеха : Дисс. канд. психол. наук : 19.00.05 / Марина Леонидовна Кубышкина. – СПб., 1997. – 222 с.
7. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / Валентина Николаевна Куницына // Теоретические и приклад-

- ные вопросы психологии. – Вып. 1 (4.1). – 1995. – С. 98–122.
8. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / Вера Александровна Лабунская. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1999. – 608 с.
 9. Морено Дж.Л. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе / Джейкоб Леви Морено; [пер. с англ.]. – М. : Просвещение, 1958. – 247 с.
 10. Ушаков Д.Б. Интеллект: структурно-динамическая теория / Д.Б. Ушаков. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 264 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aminov N.A. O komponentax special'nyx sposobnostej budushhix shkol'nyx psihologov / N.A. Aminov, M.V. Molokanov // Psichologicheskij zhurnal. – 1992. – № 5. – S. 104.
2. Andreeva G.M. Social'naya psihologiya / Galina Mixajlovna. – М. : Izd-vo MGU, 1988. – 429 s.
3. Belyaeva E.V. Social'nyj intellekt i psichologicheskie kachestva lichnosti rukovoditelya : Diss. kand. psihol. nauk : 19.00.05 / Elena Viktorovna Belyaeva. – Samara, 2005. – 173 s.
4. Bobneva M.I. Social'noe razvitie lichnosti [Tekst] / Margarita Isidorovna Bobneva // Soc. psihologiya lichnosti. – М., 1979. – 344 s.
5. Kudryavceva N.A. Edinstvo intellekta. Nauchnyj otchet (Grant RFFI 1993-1994). – SPb. : Izd-vo SPbGU, 1995. – 76 s.
6. Kubyshkina M.L. Psichologicheskie osobennosti motivacii social'nogo uspeha : Diss. kand. psihol. nauk : 19.00.05 / Marina Leonidovna Kubyshkina. – SPb., 1997. – 222 s.
7. Kunicyna V.N. Social'naya kompetentnost' i social'nyj intellekt: struktura, funkicii, vzaimootnoshenie / Valentina Nikolaevna Kunicyna // Teoreticheskie i prikladnye voprosy psichologii. – Vyp. 1 (4.1). – 1995. – S. 98–122.
8. Labunskaya V.A. E'kspressiya cheloveka: obshhenie i mezhlichnostnoe poznanie / Vera Aleksandrovna Labunskaya. – Rostov-n/D. : Feniks, 1999. – 608 s.
9. Moreno Dzh.L. Sociometriya. E'ksperimental'nyj metod i nauka ob obshhestve / Dzhekob Levi Moreno; [per. s angl.]. – М. : Prosveshhenie, 1958. – 247 s.
10. Ushakov D.B. Intellekt: strukturno-dinamicheskaya teoriya / D.B. Ushakov. – М : Izd-vo «Institut psiholopsh RASh, 2003. – 264 s.

E.Z. Ivashkevych. Empiric researches of social intellect of the personality. The article describes the results of empiric researches of the personality's social intellect. The conclusions about its structure and peculiarities of the development were formulated. It was noted that the results of empiric researches of scientists had shown that for the development of social intellect, for the development of the ability to self-forming and self-regulation the mechanism of motivation plays the leading role. The structure of subject's social intellect was described. In the structure of social intellect the authors underlined three its based components, such as «social cognition», «social perception» and «social acceptance».

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 person 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 cognition, social perception, social acceptance, cognitive, mnemonic and emphatic substructures of social intellect.

Received February 10, 2016

Revised March 27, 2016

Accepted April 26, 2016

І.В. Івашкевич

Natasha1273@ukr.net

Модель професійної компетентності спеціаліста юридичної сфери діяльності

Ivashkevych I.V. The model of the professional competence of a lawyer / 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 221–231.

І.В. Івашкевич. Модель професійної компетентності спеціаліста юридичної сфери діяльності. У статті проаналізовано проблему структури професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності. Зазначено, що в роботах, присвячених дослідженню професійної компетентності юриста, розрізняють такі її види: спеціальна; соціальна; аутокомпетентність; екстремальна професійна.

Запропоноване авторське визначення професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності. Зазначено, 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. Наголошено, що професійна компетентність юриста складається із таких компонентів: 1) мотиваційно-цільового; 2) когнітивного; 3) соціального; 4) аксіологічного; 5) аутопсихологічного.

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; 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 та навичок, фреймів професійно значущого досвіду на практиці.

Зазначено, що до структури соціального компоненту професійної компетентності юриста належать комунікативна компетентність, емоційно-експресивні особливості особистості та моторно-вольові якості фахівця. Визначено, що базовими підструктурними елементами аутоп-

сихологічного компонента є професійне самовизначення та самоактуалізація юриста.

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

И.В. Ивашкевич. Модель профессиональной компетентности специалиста юридической сферы деятельности. В статье проанализирована проблема структуры профессиональной компетентности специалиста юридической сферы деятельности. Отмечено, что в работах, посвящённых исследованию профессиональной компетентности юриста, различают следующие её виды: специальная; социальная; аутокомпетентность; экстремальная профессиональная.

Предложено авторское определение профессиональной компетентности специалиста юридической сферы деятельности. Указано, что профессиональная компетентность является личностным новообразованием студента, структурно состоит из компонентов, которые в своей совокупности определяют определённую психологическую категорию. Последняя так или иначе детерминирует становление профессиональной компетентности специалиста. Подчёркнуто, что профессиональная компетентность юриста состоит из следующих компонентов: 1) мотивационно-целевого; 2) когнитивного; 3) социального; 4) аксіологического; 5) аутопсихологического.

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; 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.

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

Постановка проблеми. У науковій царині існують досить різноманітні підходи щодо визначення сутності, змісту, структури та можливостей формування професійної компетентності. Деякі автори (О.О.Бодальов [1], Н.В.Кузьміна [4] та ін.) пропонують розглядати цю проблему суто з психологічної точки зору, наголошуючи на механізмах формування професійної компетентності, інші – А.К.Маркова [5], В.О.Сластьонін [7] та ін. – акцентують увагу на розвиткові особистісних характеристик, професійно значущих якостей фахівця. Такі вчені, як Е.Ф.Зеєр [3], К.К.Платонов [6], Г.М.Романцев [3] та ін., виходять з того, що полівалентна професійна компетентність є однією з ключових кваліфікацій, тому мати сформовану професійну компетентність означає набути розвитку базових компетенцій. У структурі діяльності юриста визначають професійну компетентність А.О.Деркач [2], Н.В.Кузьміна [4] та ін. Ці вчені орієнтуються, як правило, на знання, вміння та навички фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У цілому в роботах, присвячених дослідженню професійної компетентності юриста [2; 5; 7], розрізняють такі її види:

- спеціальна компетентність – як здійснення спеціалістом власне професійної діяльності на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток (Е.Ф.Зеєр [3], А.К.Маркова [5], К.К.Платонов [6] та ін.);
- соціальна компетентність – як здійснення спільної (групової, продуктивної) професійної діяльності, а також опанування на належному рівні прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, усвідомлення соціальної відповідальності власне за результати своєї діяльності (О.О.Бодальов [1], О.М.Шахматова [8] та ін.);
- аутокомпетентність як адекватне уявлення фахівця про свої соціально-професійні характеристики, володіння техніками подолання професійних деструкцій та стану когнітивного дисонансу (Н.В.Кузьміна [4], В.О.Сластьонін [7] та ін.);
- екстремальна професійна компетентність як здатність діяти у неочікувано складних умовах, у разі аварій, порушень технологічних процесів тощо (О.М.Шахматова [8] та ін.).

Незважаючи на велику кількість виділених видів професійної компетентності фахівців юридичної сфери діяльності, жоден з авторів не окреслює сутність, так званого, базового критерію, за яким можна було б їх класифікувати. Так, наприклад, соціальна і екстремальна компетентності мають різні характеристики

для їхньої класифікації, а, отже, розрізняються за структурою, змістом та умовами формування. Зазначимо лише, що названі види компетентності означають зрілість людини в професійній діяльності і спілкуванні, становлення особистості як професіонала, формування його індивідуальності тощо. У науковій літературі зрілість розглядають як період найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людини, прояви розвиненої відповідальності, потреби в турботі про інших людей, здатності до активної участі в житті суспільства тощо [2, с. 13].

Проте структура професійної компетентності фахівця саме юридичної сфери діяльності досі не до кінця проаналізованою в науковій літературі. Отже, зважаючи на актуальність даної проблеми, **завданнями** нашої статті є:

1. Запропонувати власне визначення професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності.
2. Запропонувати модель професійної компетентності спеціаліста юридичної сфери діяльності, описати структурні компоненти цієї моделі, їхній зміст тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. 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-цільовий компонент; 2) когнітивний компонент; 3) соціальний компонент; 4) аксіологічний компонент; 5) аутопсихологічний компонент.

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.

Більш детально, на нашу думку, слід зупинитися на структурному елементі «професійна спрямованість особистості». Як відомо, професійна спрямованість особистості є найвищим рів-

нем в ієрархії структури особистості, за К.К.Платоновим [6], і, в той же час, її базовою характеристикою [3]. Отже, можна вважати, що професійна спрямованість особистості є ключовим моментом у розвитку професійної компетентності, оскільки спрямованість визначає змістово-функціональну сторону набуття майбутнім фахівцем професійної освіти, в процесі чого і формується компетентність [5, с. 108]. Професійна спрямованість, що вміщує систему мотивів, здатностей, цінностей, прагнень, які експлікуються в цілях, настановленнях, намірах, прагненнях тощо, з одного боку, є детермінантою професійної компетентності, а, з іншого, – фактором її успішного формування.

Як система професійна спрямованість особистості вміщує декілька компонентів:

- когнітивний, пов'язаний з усвідомленням мети діяльності та здатності особистості щодо її реалізації;
- практичний (дієвий), пов'язаний з усвідомленням професійної майстерності;
- емоційний компонент, що відображує ставлення фахівця щодо об'єктів діяльності [8, с. 147].

Слід зазначити, що професійна спрямованість відіграє найважливішу роль у формуванні професійної позиції фахівця, яка, на думку деяких дослідників [3; 5; 7], у свою чергу, є одним із показників високого рівня професійної компетентності. Професійна позиція експлікується як система сформованих ціннісних настановлень та орієнтацій, ставлень і оцінок особистісного і професійно-значущого досвіду, реальності і перспектив, а також власних домагань, які визначають характер дій та поведінки фахівця під час виконання службової та повсякденної діяльності [7, с. 6].

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 і навичок, фреймів професійно значущого досвіду на практиці. Когнітивний компонент вміщує як загальнопрофесійні знання, вміння та навички, якими має володіти кожен фахівець, не обов'язково юридичної сфери діяльності, так і спеціальні знання, вміння й навички, притаманні спеціалістам юридичної сфери діяльності.

До спеціальних знань, умінь та навичок юриста відносимо: – 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 та обов'язки працівників і роботодавців, види трудових договорів, зміст трудової дисципліни, порядок розв'язання трудових спорів; виконавче виробництво; основні правила професійної етики та прийоми ділового спілкування в колективі; систему документаційного 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 й оформляти претензійно-позовну документацію; здійснювати обробку вхідних, внутрішніх і вихідних документів, контроль за їхнім виконанням; оформляти документи для передачі в архів організації; реалізувати права і 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.

До спеціальних психофізіологічних властивостей, характерних для юристів, можна також віднести здатність до вербалізації (легкість мовлення, здатність без напруги висловлювати думки про ті чи інші події) та емоційну стабільність (відсутність схильностей до тривожного стану, фрустрації, агресивності, легкої збудливості, здатність швидко пристосовуватися до різних умов оточуючого середовища, адекватна самооцінка тощо).

До спеціальних психофізіологічних якостей юриста ми також відносимо адаптивність. Адаптивність – це здатність юристів ефективно виконувати свої функції в умовах постійної зміни

навколишнього середовища. Іншою важливою психофізіологічною якістю юриста є гнучкість. Гнучкість – це здатність фахівців змінюватися у відповідних умовах професійної взаємодії, налагоджувати контакти з потрібними організаціями, суспільними об'єднаннями громадян, населенням тощо.

Розрізняють емоційну та поведінкову гнучкість. Емоційна гнучкість виявляється у використанні юристом різноманітних і адекватних як зовнішніх (рухових) форм активності, так і внутрішніх (психічних); отже, емоційна гнучкість – це оптимальне (гармонійне) поєднання емоційної експресивності й емоційної стійкості особистості.

Емоційна гнучкість найбільшою мірою пов'язана з гнучкістю поведінковою, що розуміється як здатність юриста відмовлятися від сталих способів поведінки і застосовувати нові оригінальні підходи до розв'язання проблемної ситуації.

Отже, під поведінковою гнучкістю розуміється оптимальне (гармонійне) поєднання найбільш ефективних (принципово значущих) паттернів поведінки і різноманітних (оригінальних) способів здійснення рольової взаємодії. Також, крім адаптивності та гнучкості, важливими психофізіологічними якостями юриста є:

- відкритість (транспарентність, що передбачає оцінку ступеня прозорості діяльності юристів, включаючи процес прийняття юридичних рішень і планування програм);
- оперативність (швидкість виконання діяльності в умовах прийняття актуальних юридичних рішень та розв'язання як запланованих проблем, так і таких, що виникли спонтанно);
- надійність (стабільність юридичної діяльності на різних рівнях, а також домінування механізмів її саморегуляції тощо).

Наступним компонентом професійної компетентності є *аксіологічний*. Дана складова вміщує морально-ціннісні орієнтації, етичні норми, характеристики професійної культури, а також необхідні юристові такі особистісні властивості, як толерантність, лояльність і духовність. Аксіологічний компонент професійної компетентності юриста також передбачає:

1) усвідомлення себе та інших незалежними суверенними особистостями, врахування цілей, устремлінь, цінностей, можливостей кожної особистості, розуміння однакового рівня відповідальності за результати спільної діяльності;

2) усвідомлення своїх потреб і можливостей, морально-етичних цінностей та співвіднесення їх із потребами, можливостями

інших, а також порівняння їх із суспільними потребами та вимогами;

3) здатність реально, без стійких упереджень та стереотипів сприймати внутрішній світ своїх клієнтів, вміння бачити в кожному позитивні якості особистості;

4) усвідомлення та критичне осмислення своїх можливостей, здатність розуміти норми, культуру і цінності як соціальних груп, так і своїх клієнтів;

5) усвідомлення своєї реальної, а не уявної або ззовні обов'язкової, посадової ролі, особливостей впливу на клієнта, результативності власних бажань і переконань;

6) готовність порівнювати себе з іншими, змінюватися, духовно розвиватися разом зі своїми клієнтами.

Стосовно толерантності юристів, то аналіз різноманітних досліджень свідчить про необхідність розуміння принципової відмінності толерантного ставлення (поваги, неворожості, прийняття особистості іншої людини такою, якою він/вона є) від пасивного вимушеного примирення (терплячість по відношенню до більш «слабкої» особистості) до повного прийняття суб'єктних характеристик індивіда. Розуміння толерантності, таким чином, полягає в здатності суб'єкта до незалежного і критичного мислення, формулювання суджень та висновків, заснованих на морально-етичних цінностях та настановленнях.

Толерантність – це якість особистості, що сприяє саморозвитку, самореалізації та актуалізації особистості, становленню її соціальної адаптивності. В основу толерантності як її базову характеристику покладемо співпереживання, яке фасилітує розуміння цілей взаємодії іншої сторони – свого опонента, розуміння та тлумачення поглядів, що значно посилює домінування рівноправних міжособистісних взаємостосунків, дозволяє долати відчуження, поблажливості, потурання, виявляється в активному пошуку особистісних смислів, у діалозі, співпраці і можливостях здійснення значущого вибору.

Визначаючи толерантність як необхідну особистісну якість юристів, ми розуміємо її як здатність суб'єкта визнавати існування іншої точки зору, різноманіття культурних відмінностей на основі впевненості щодо своїх позицій в межах універсальних прав і свобод особистості, що забезпечує стійкість індивідуальних характеристик людини (тобто, дозволяє індивіду не поступатися власними принципами задля гармонійного розвитку особистості в соціумі, а також формує позитивне ставлення до

правопорушника навіть у випадку, коли провина останнього є очевидною та доведеною). Щодо лояльності, то вона не є механічним результатом дії будь-яких факторів (внутрішніх і зовнішніх); справжня лояльність – це прояв свідомого, осмисленого і відповідального вибору людини, його власної активної позиції з метою моделювання міжособистісних стосунків. Змістове наповнення лояльності не може бути зведене до визначення сутності окремої властивості; це – складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен, який має кілька «базових вимірів». У складній структурі лояльності її ключовим виміром є цінності, смисли, особистісні настановлення. Серед усіх різноманітних видів і форм лояльності важливою для юриста є міжособистісна лояльність, тобто лояльність як особливий спосіб міжособистісної взаємодії, спілкування з «Іншими», як міжособистісний діалог [1; 3–5].

Отже, юрист має бути лояльним до злочинця, навіть за умов, що його злочин є надзвичайно тяжким. Толерантність і лояльність особистості юриста і мають становити основу його духовності.

За критерії сформованості професійної компетентності майбутніх юристів будемо вважати високий та достатній рівні розвитку підструктурних елементів мотиваційно-цільового, когнітивного, соціального, аксіологічного та аутопсихологічного компонентів професійної компетентності. Отже, в наступних наших публікаціях опишемо, які методики будуть використані нами з метою дослідження рівнів сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх юристів, наведемо опис отриманих емпіричних результатів та проаналізуємо їх, зробимо висновки щодо найбільш оптимальних особливостей, умов та чинників становлення професійної компетентності майбутніх юристів під час навчання у вищій школі.

Список використаних джерел

1. Бодалёв А.А. Личность и общение [Текст] / Алексей Александрович Бодалёв. – М., 1995. – 323 с.
2. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма [Текст] / Анатолий Алексеевич Деркач, Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Луч, 1993. – 49 с.
3. Зеер Э.Ф. Личностное ориентированное профессиональное образование [Текст] / Эвальд Фридрихович Зеер, Геннадий Михайлович Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16–21.

4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя [Текст] / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : АПН, 1990. – 149 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст] / Аэлига Капитоновна Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности [Текст] / Константин Константинович Платонов. – М. : «Наука», 1986. – 255 с.
7. Слостёнин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст [Текст] / Виталий Александрович Слостёнин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 4–9.
8. Шахматова О.Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Николаевна Шахматова; УГ ППУ. – 2000. – 187 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bodalyov A.A. Lichnost' i obshhenie [Tekst] / Aleksej Aleksandrovich Bodalyov. – М., 1995. – 323 s.
2. Derkach A.A. Akmeologiya: puti dostizheniya vershin professionalizma [Tekst] / Anatolij Alekseevich Derkach, Nina Vasil'evna Kuz'mina. – М. : Luch, 1993. – 49 s.
3. Zeer E'.F. Lichnostnoe orientirovannoe professional'noe obrazovanie [Tekst] / E'val'd Fridrixovich Zeer, Gennadij Mixajlovich Romancev // Pedagogika. – 2002. – № 3. – S. 16–21.
4. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya [Tekst] / Nina Vasil'evna Kuz'mina. – М. : APN, 1990. – 149 s.
5. Markova A.K. Psixologiya professionalizma [Tekst] / Ae'lita Kapitonovna Markova. – М. : Znanie, 1996. – 308 s.
6. Platonov K.K. Struktura i razvitie lichnosti [Tekst] / Konstantin Konstantinovich Platonov. – М. : «Nauka», 1986. – 255 s.
7. Slastyonin V.A. Professionalizm pedagoga: akmeologicheskij kontekst [Tekst] / Vitalij Aleksandrovich Slastyonin // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2002. – № 4. – S. 4–9.
8. Shaxmatova O.N. Lichnostno-orientirovannye texnologii professional'nogo razvitiya pedagogov professional'noj shkoly : Dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Ol'ga Nikolaevna Shaxmatova. – UG PPU. – 2000. – 187 s.

I.V. Ivashkevych. The model of the professional competence of a lawyer. The article deals with the problem of the structure of the professional competence of a lawyer. It was noted that in the researchers which had been

devoted to the study of the professional competence of lawyers, there were the following forms of the professional competence: a special competence; a social competence; auto-competence; extreme professional competence.

The author of the article proposed the definition of the professional competence of a lawyer. It was shown that professional competence was a personal individual substructure, which in turn contained some components that, taken together, defined a psychological category that somehow determined the development of the professional competence of a lawyer. 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 February 12, 2016

Revised March 29, 2016

Accepted April 12, 2016

Механизмы формирования акмеологических ресурсов представителей пожилого возраста

Karpinska O.M. Mechanisms of formation of acmeologic resources in representatives of the elderly / O.M. Karpinska // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 232–244.

О.Н. Карпинская. Механизмы формирования акмеологических ресурсов представителей пожилого возраста. В статье проанализирована и оценена роль акмеологических личностных ресурсов для раскрытия и увеличения личностного потенциала представителей пожилого возраста. Рассмотрены точки зрения разных ученых относительно проблемы старения и реализации личностного опыта отношения с миром. Определены показатели, описывающие данную дефиницию, согласно нашей прагматической концепции. Сам акмеологический личностный ресурс рассматривается как система показателей психологических тестов (ориентация на будущее, на позитивное прошлое, личностная зрелость, я-концепция, потребность в достижении, диспозиционный оптимизм, интернальный локус контроля), с целью изучения механизмов геронтогенеза. Применены методы построения математических моделей, визуализирующих дефиницию акмеологический личностный ресурс в нескольких исследуемых группах. Сравнены данные представителей пожилого, зрелого и юношеского возраста по всем обозначенным показателям. Отслежены различия показателей с помощью вычисления коэффициентов соотношения и их погрешностей. Определены отношения, формирующиеся между показателями с помощью множественной линейной регрессии и корреляции. Полученные данные обобщены и результаты представлены в виде графиков, а также таблицы. Проанализированы построенные математические модели, которые дают возможность предположить, что в связи с возрастом размерность психики увеличивается, что и обеспечивает увеличение личностного потенциала. С помощью полициклических мультиграфов показано именно возрастание количества регрессионных связей отношений между показателями.

Ключевые слова: акмеологический личностный ресурс, личностный потенциал, личностная зрелость, личностное развитие, пожилой возраст, математическое моделирование, система.

О.М. Карпінська. Механізми формування акмеологічних ресурсів представників похилого віку. У статті проаналізовано та оцінено роль акмеологічних особистісних ресурсів для розкриття і збільшення особистісного потенціалу представників похилого віку. Розглянуто точки зору різних вчених щодо проблеми старіння і реалізації особистісного досвіду відносин зі світом. Визначено показники, що описують дану дефініцію, згідно з нашою прагматичною концепцією. Сам акмеологічний особистісний ресурс розглянуто як систему показників психологічних тестів (орієнтація на майбутнє, на позитивне минуле, особистісна зрілість, Я-концепція, потреба в досягненні, диспозиційний оптимізм, інтернальний локус контролю), з метою вивчення механізмів геронтогенезу. Застосовано методи побудови математичних моделей, візуалізуючих дефініцію акмеологічний особистісний ресурс в декількох досліджуваних групах. Співставлено дані представників літнього, зрілого і юнацького віку за усіма означеними показниками. Відслідковано відмінності показників за допомогою обчислення коефіцієнтів співвідношення і їх похибок. Визначено відносини, що формуються між показниками за допомогою множинної лінійної регресії і кореляції. Отримані дані узагальнено і результати представлено у вигляді графів, а також таблиці. Проаналізовано побудовані математичні моделі, які дають можливість припустити, що в зв'язку з віком розмірність психіки збільшується, що і забезпечує збільшення особистісного потенціалу. За допомогою поліциклічних мультиграфів показано саме зростання кількості регресійних зв'язків відносин між показниками.

Ключові слова: акмеологічний особистісний ресурс, особистісний потенціал, особистісна зрілість, особистісний розвиток, похилий вік, математичне моделювання, система.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми дослідження личностных ресурсов людей пожилого возраста связана с активным преобразованием социума, смены отношения к старшему поколению. Раскрытие потенциала в этот период жизни даёт основание подтолкнуть пожилых к достижению целей и к желанию жить.

Анализ последних исследований. В современных исследованиях особенностями психологического состояния и возможности развития интеллекта, когнитивных и познавательных способностей в пожилом возрасте (Б.Г. Ананьев, 1968, 1996; В.В. Фролькис, 1970; Н.К. Корсакова, Е.Ю. Л.И. Анцыферова, 1996; О.А. Карабанова, 2005; Е.Н. Erikson, 1963, 1982; D.B. Bromley, 1987; P. Baltes, 1987, 1997) рассматриваются как продолжающееся развитие человека, активно взаимодействующего с миром, где «инволюционные изменения сочетаются с новообразованиями прогрессивного характера, направленными на преодоление

деструктивных явлений в геронтогенезе и достижение нового уровня самореализации личности в мире» [3].

М.Д. Александрова выступает против понимания старения как деструктивного процесса и предлагает использовать понятие геронтогенеза. Концепция геронтогенеза является альтернативой понятиям «инволюции», «обратного развития», «постразвития» применительно к пожилым людям. Предложенный Александровой социально-психологический подход рассматривает возраст как многоступенчатую динамическую систему [1].

В психологии представляется недостаточно изученным аспект осознания личностью в период позднего онтогенеза потребности в реализации личностного опыта отношений с миром, приобретённого на предыдущих этапах личностного развития – детства, юности и зрелости. Отдельные исследователи рассматривают такого рода опыт как личностный ресурс (Л.И. Анцыферова, 1996, 2001; М.В. Ермолаева, 2006а, 2007; Е.Н. Erikson, 1963) или личностный потенциал (Д.А. Леонтьев, 2011).

В последнее десятилетие под влиянием кибернетики во многих отраслях знания, в том числе и в психологии, получил широкое распространение особый метод научного исследования, названный моделированием. Системный принцип изучения живых объектов, отражающий подход к ним как органическим целостностям, становится в последние годы ведущим в общебиологическом и общефилософском плане.

Характерной особенностью современных научных исследований являются не материальные объекты как таковые, а связи и отношения, формирующие системы окружающего нас мира, нашей объективной реальности [1].

Является актуальным представить понятие «акмеологический личностный ресурс (АЛР)» как системный феномен, как систему отношений показателей психологических тестов, с целью изучения механизмов геронтогенеза.

Цель статьи. Целью нашей работы было построение математических моделей, визуализирующих дефиницию акмеологический личностный ресурс. Применить множественные регрессионные и корреляционные методы анализа и теории графов связи-отношения, формирующиеся у представителей трех возрастных групп.

Изложение основного материала. Согласно разработанной нами прагматической концепции в качестве показателей, описывающих дефиницию акмеологический личностный ресурс, мы избрали следующие: 1. Ориентация на будущее (тест Ф.

Зимбардо «Временные перспективы»), 2. Ориентация на позитивное прошлое (тест Ф. Зимбардо), 3. Личностная зрелость (тест Ю. З. Гильбуха), 4. Я-концепция (тест Ю. З. Гильбуха «Личностная зрелость»), 5. Диспозиционный оптимизм (тест Т. О. Гордеевой, О. А. Сычовой и Е. Н. Осина), 6. Интернальный локус контроля (тест Дж. Роттера «Локус контроля»), 7. Потребность в достижении (Ю. М. Орлова).

Такой выбор был связан с разработанной нами прагматической концепцией акмеологического личностного ресурса, которая рассматривает показатель личностной зрелости как системообразующий АЛР.

В исследовании приняли участие 136 человек. Методы исследования: тест Ю. З. Гильбуха «Личностная зрелость», Ф. Зимбардо «Временные перспективы», Т. О. Гордеева, О. А. Сычов и Е. Н. Осин «Диспозиционный оптимизм», Дж. Роттер «Локус контроля», Ю. М. Орлов «Потребность в достижении».

Полученные результаты обрабатывали с помощью пакета «Statistica 5.0»

Различия показателей отслеживали, используя вычисление коэффициентов соотношения и их погрешностей.

Отношения, формирующиеся между показателями тестов, исследовали использованием множественной линейной регрессии и корреляции [13]. Уровни статистической значимости были приняты в пределах $P < 0,05$ и $P < 0,1$.

Для формирования математических моделей каждый из показателей множества избранных в анализ показателей рассматривали в качестве целевого признака (Y-ов), а остальные показатели рассматривали в качестве влияющих переменных (множества X-ов) и методом множественной линейной регрессии определяли ориентированные влияния. В результате использованной процедуры получали уравнения множественной линейной регрессии вида:

$$Y' = a_0 + b_1X_1 + b_2X_2... + ...b_nX_n + e, 431$$

где a_0 – свободный член; коэффициенты $b_1, b_2...b_n$ – показатели регрессии, отражающие меру влияния на анализируемый показатель остальных элементов множества, $x_1, x_2...x_n$ показатели.

Адекватность коэффициентов регрессии оценивалась использованием сигнальных отклонений коэффициентов регрессии, а эффективность регрессии в целом оценивалась с помощью вычисления коэффициента множественной корреляции [13]. Геометрические уравнения множественной линейной регрессии

інтерпретировались с помощью полициклических мультиграфов [10].

В табл. 1 представлены статистически значимые коэффициенты сравнения показателей между тремя группами испытуемых: 1 – представителей юношеского возраста, 2 – зрелого возраста, 3 – пожилого возраста.

Таблица 1

Статистически значимые коэффициенты сравнения, описывающие различия между показателями тестов в сравниваемых группах

| Показатели тестов | Группы сравнения | | |
|----------------------------------|------------------|--------|--------|
| | 1-2 | 1-3 | 2-3 |
| Ориентация на будущее | | | |
| Ориентация на позитивное прошлое | | -1.09* | -1.07* |
| Я-концепция | | | -1.51* |
| Личностная зрелость | | | |
| Диспозиционный оптимизм | -1.08 | -1.35* | -1.24* |
| Интернальный локус контроля | -1.14 | | |
| Потребность в достижении | -1.20* | 1.65* | 1.98* |

Примечание * – $P < 0,05$, остальные показатели $P < 0,1$

Из показателей, избранных для анализа, показатель «Ориентация на позитивное прошлое» в группе 3 (табл. 1) был меньше аналогичного показателя групп 1 и 2. В юношеском возрасте существует определённый страх перед будущим в основном из-за неуверенности в собственных силах, необходимых для вступления во взрослую жизнь. По этой причине многие возвращаются к приятным воспоминаниям из прошлого. Представители зрелого возраста ориентируются на прошлое с другой целью – для того, чтобы подтолкнуть к определенной деятельности в настоящем. Л. И. Анциферова утверждает, что люди способны использовать собственное прошлое для того, чтобы решать задачи будущего. При этом прошлое и будущее смыкаются, а личность формирует собственное настоящее как поле актуальных мотиваций и активных действий [5]. В пожилом возрасте показатель позитивного прошлого, несмотря на более низкий уровень, чем у остальных возрастных групп, также довольно высокий. У представителей этой возрастной категории уже прошла большая часть жизни, а весь тот опыт, который они приобрели, непосредственно связан с прошлым. Показатель «Я-концепция» группы 3 был меньше, чем такой же показатель группы 2. В зрелом возрасте

происходят существенные коррективы жизненных планов, а значит и самой Я-концепции [15]. Личность больше ориентируется на улучшение результатов трудовой деятельности, развитие, общение с близкими. Актуальным становится больше Я-реальное, а не Я-идеальное. Показатель Я-концепции все же остается достаточно низким по шкале оценивания методики Ю. З. Гильбуха [8]. В пожилом возрасте Я-концепция становится воплощением опыта всей жизни. Гармоничной она становится только в том случае, если произошла интеграция личности. Низкий уровень по данным исследования может быть связан с тем, что окружающие не достаточно серьезно воспринимают их, ориентируясь на стереотипные взгляды. Это влияет на самоуважение, а его нехватка препятствует формированию стойкой Я-концепции. Показатель «Диспозиционный оптимизм» в группе 2 был меньше, чем в группе 1, а в группе 3 меньше, чем в группах 1 и 2. М. С. Замышляева указывает, что именно юношеский возраст является наиболее сензитивным для развития жизненных ожиданий личности [9]. Планирование и ожидание чего-то позитивного – неотъемлемая часть здорового молодого человека. Представление о собственном будущем подталкивает личность к активным действиям, а значит, и к развитию. Представители зрелого возраста имеют несколько сниженный уровень диспозиционного оптимизма (хотя он на достаточном уровне). Причина снижения кроется в том, что в этом возрасте нередко возникают ситуации, когда необходимо быстро ориентироваться и приспособливаться (смена работы, рождение внуков и т.д.). Снижение показателей в пожилом возрасте может быть связано с осознанием того, что большая часть жизни прожита. Несмотря на это, уровень диспозиционного оптимизма наших пожилых респондентов не слишком снижен, по сравнению с другими возрастными группами. Причина скорее всего связана с тем, что испытуемые ведут активную социальную жизнь. Показатель «Интернальный локус контроля» группы 2 был меньше аналогичного показателя группы 1. У представителей юношеского возраста интернальный локус контроля является доминирующим по результатам тестирования по методике Дж. Роттера. Именно в молодом возрасте ориентация на внешнее – это важный стимул для преобразования внешних мотивов во внутренние. Это ведёт к саморегуляции, смене требований, выдвигаемых общественной среде [7]. А. А. Реан и Я. Л. Коломинский указывают, что интернальность – это компонент личностной зрелости, так как стимулирует развитие [14]. У представителей зрелого возраста ситуация противоположная.

У них домінує екстернальний локус контролю. Їх діяльність майже завжди орієнтована на зовнішнє (допомога дітям, фінансове благополуччє, професіональний статус і пр.). Показатель «Потреба в досягненні» в групі 2 був менше, ніж в групі 1, а в групі 3 – більше, ніж в групах 1 і 2. Будь-які досягнення в молодості не так цінують, як в старості. Більшість дій, справ виконувати легше, для цього не потрібно тих зусиль, які потрібно застосовувати в похилому віці. Отримуючи результат в преклонному віці, людина отримує стимул рухатися далі, так як усвідомлює, що зміг подолати великий тиск.

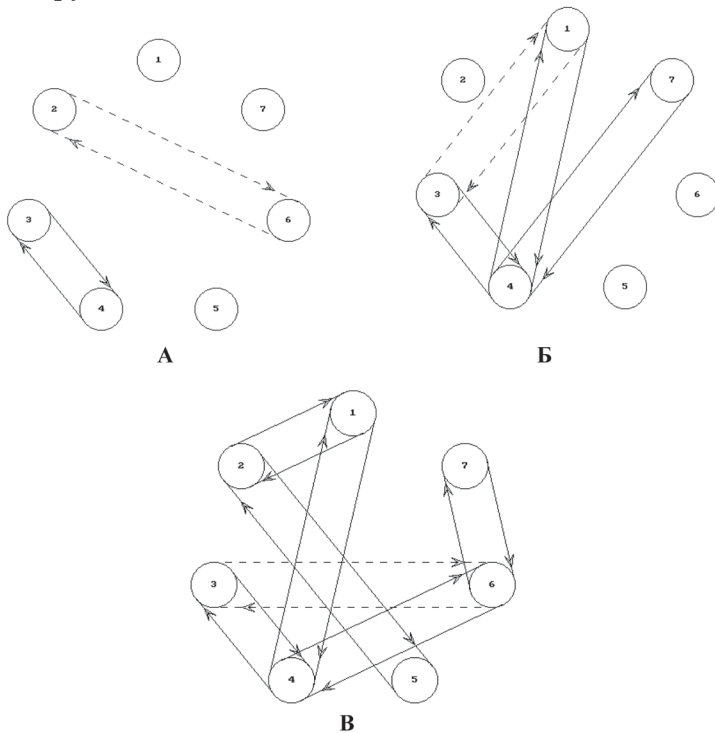


Рис. 1. Полициклические мультиграфы, описывающие взаимоотношения между показателями тестов.

Обозначения: А – группа юношеского возраста, Б – группа зрелого возраста и В – группа пожилого возраста. 1 – Ориентация на будущее, 2 – Ориентация на позитивное прошлое, 3 – Я-концепция, 4 – Личностная зрелость, 5 – Диспозиционный оптимизм, 6 – Интернальный локус контроля, 7 – Потребность в достижении.

При множественном регрессионном анализе показателей группы 1 между показателями тестов (рис. 1) определялось 4 связи-отношения. Показатель «Ориентация на позитивное прошлое» – двусторонними статистически значимыми отрицательными связями с показателем «Интернальный локус контроля», а показатель «Личностная зрелость» был связан двусторонними статистически значимыми положительными связями с показателем «Я-концепция». Статистически значимых двумерных коэффициентов корреляции в этой группе определялось 7, т.е. больше, чем статистически значимых коэффициентов регрессии уравнений множественной линейной регрессии.

В группе 2 между показателями тестов, избранными в анализ определялось 8 связей-отношений. Показатель «Личностная зрелость» был связан двусторонними статистически значимыми положительными связями-отношениями с показателями «Ориентация на будущее», «Я-концепция», «Потребность в достижении», а между показателями «Будущее» и «Я-концепция» определялись статистически значимые отрицательные влияния. В данной конструкции связей-отношений «Показатель личностная зрелость можно рассматривать как системообразующий.

Статистически значимых двумерных коэффициентов корреляции в это группе определялось 2, т.е. меньше, чем статистически значимых коэффициентов регрессии уравнений множественной линейной регрессии.

При линеаризации показателей избранных в анализ в группе 2 определялось 16 коэффициентов множественно регрессии и 7 коэффициентов двумерной корреляции.

Показано, что у психически здоровых лиц количество статистически значимых коэффициентов регрессии между показателями тестов определяется большим, чем количество статистически значимых коэффициентов корреляции, а у психически больных, наоборот, количество статистически значимых коэффициентов регрессии между показателями тестов определяется меньшим (или совсем не определяется), чем количество статистически значимых коэффициентов корреляции [18]. Поэтому, меньшее количество коэффициентов регрессии, чем коэффициентов корреляции, выявленное в группе студентов, может свидетельствовать о их психологической незрелости, и, наоборот, большее количество коэффициентов регрессии в группе взрослых может свидетельствовать о сформированности у них психологических конструктов.

В группе 3 (пожилой возраст) между показателями тестов, избранными в анализ, определялось 14 связей-отноше-

ний, а коэффициентов двумерной корреляции также определялось 14. Показатель «Личностная зрелость» был связан двусторонними статистически значимыми положительными связями-отношениями с показателями «Ориентация на будущее», «Я-концепция» и «Интернальный локус контроля». Между показателями «Интернальный локус контроля» и «Потребность в достижении», а также «Будущее» и «Ориентация на позитивное прошлое» и «Ориентация на позитивное прошлое» и «Диспозиционный оптимизм» также определялись статистически значимые положительные связи-отношения, а между показателями «Я-концепция» и «Интернальный локус контроля» – статистически значимые отрицательные связи-отношения.

В данной конструкции связей-отношений «Показатель личностная зрелость» также, как и в группе «взрослые» можно рассматривать, как системообразующий.

Проведенный множественный регрессионный анализ взаимоотношений между показателями психологических тестов показал, что в связи с возрастом количество регрессионных связей-отношений между показателями увеличивается. Это может свидетельствовать о том, что:

1. Акмеологический личностный ресурс (АЛР) описывается этими показателями.

2. Рассматривая регрессионную связь-отношение между двумя показателями психологических тестов как единицу психической деятельности [6], можно предположить, что в связи с возрастом размерность психики увеличивается, что и обеспечивает увеличение личностного потенциала.

В целом, полученные полициклические мультиграфы можно рассматривать как один из возможных вариантов визуализации АЛР.

В группе 1 – юный возраст – полициклический мультиграф не строился, а в группе 2 и 3 – зрелый возраст и пожилой – строился, причем в группе 3 количество регрессионных связей-отношений было больше, чем в группе 2. Это может свидетельствовать о том, что системность психики формируется и увеличивается в процессе развития, т.е. является онтогенетической. Следует отметить, что показатель «Личностная зрелость» в тех случаях, когда формировалась система (группы 2 и 3), являлся системообразующим, что соответствует разработанной нами прагматической концепции.

Архитектура связей-отношений в полициклических мультиграфах Б и В (рис.1) имеет как элементы подобия, так и элементы непоподобия. Это может свидетельствовать о том, что в

связи с возрастом происходит структурная реорганизация отношений индивидуально-типологических особенностей личности.

Выводы:

1. Исползованием метода множественного регрессионного анализа сформированы математические модели, визуализирующие и описывающие акмеологический личностный ресурс и его динамику в связи с возрастом.

2. Выявлено, что в связи с возрастом размерность психики увеличивается, что и обеспечивает увеличение личностного потенциала.

3. Отмечено, что показатель «Личностная зрелость» (тест Ю. З. Гильбуха) является системообразующим акмеологического личностного ресурса.

4. Определено, что в связи с возрастом происходит структурная реорганизация отношений индивидуально-типологических особенностей личности.

5. В дальнейших исследованиях целесообразно построить математические модели использованием иных показателей психологических тестов.

Список использованных источников

1. Александрова М.Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии / М.Д. Александрова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 136 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : ИПП, 1996. – 160 с.
3. Анцыферова Л.И. Психология старости: особенности развития психологии личности в период поздней зрелости / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №3. – С.86–99.
4. Анцыферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного старения личности / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. № 6. – С.60–71.
5. Анцыферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы / Л.И. Анцыферова // Психол. журн. – Т. 15. – 1994. – № 3. – С. 99–105.
6. Битенский В.С. Нейропсихология и нейропсихиатрия (исследование параллелизма психических феноменов и электрофизиологии мозга) / В.С. Битенский, Б.А. Лобасюк, М.И. Боделан // Вісник психіатрії та психофармакотерапії. – №1 (17). – 2010. – С. 7–11.
7. Гапоненко Н.М. Особенности формирования самооценки, мотивации успеха и самоконтроля в юношеском возрасте /

- Н.М.Гапоненко // Теория и практика общественного развития. – №7. – 2012. – С. 76–79.
8. Гильбух Ю.З. Тест-опросник личностной зрелости. – Электронный ресурс. – Режим доступа: // <http://hrm21.ru/rus/tests/?action=show&id=32963> / статья опубликована в 2010 г.
 9. Замышляева М.С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте: дис. ...канд. психол. наук. 19.00.13 / М.С. Замышляева. – М, 2005. – 234 с.
 10. Зыков А.А. Основы теории графов / А.А. Зыков. – М. : Наука, 1987. – 664 с.
 11. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций / О.А. Карабанова. – М. : Айрис – пресс, 2005. – 240 с.
 12. Корсакова Н.К. Адаптационно-регуляторная концепция старения и когнитивные процессы в норме и при деменциях позднего возраста / Н.К. Корсакова, В.Г. Постнов // Болезнь Альцгеймера и старение: от нейробиологии к терапии / под ред. С.С. Гаврилова. – НЦПЗ РАМН, 1999. – 159 с.
 13. Мангейм Дж. Б. Политология. Методы исследования / Дж.Б. Мангейм, Р.К. Рич. – Москва: Весь Мир, 1997. – 294 с.
 14. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : ЗАО «Издательство «Питер»», 1999. – 416 с.
 15. Фролькис В.В. Регулирование, приспособление и старение / В.В. Фролькис – Л. : Наука, 1970. – 432 с.
 16. Baltes P.B. Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline // *Developmental Psychology*. – 1987. – V. 23. – P. 611–626.
 17. Bromley D. Approaches to the study of personality changes in adult life and old age // *Studies in Geriatric Psychiatry*, ed. by A.D. Isaacs and F. Post. – New York : Wiley, 1978. – P. 17–40.
 18. Lobasyuk B. A. Research of systemacity of individual and typological features of the person / B. A. Lobasyuk, I. O. Primacheck, A. P. Savostin, K. V. Aymedov // *Journal of Health Sciences*, 2014.
 19. Erikson E.H. Childhood and society. 2nd ed. / E.H. Erikson. – N.Y., 1963.
 20. Erikson E.H. The life cycle completed / E.H. Erikson. – N.Y., 1982.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Aleksandrova M.D. Problemy social'noj i psihologicheskoy gerontologii / M.D. Aleksandrova. – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1974. – 136 s.

2. Anan'ev B.G. Psihologija i problemy chelovekoznanija / B.G. Anan'ev. – M. : IPP, 1996. – 160 s.
3. Ancyferova L.I. Psihologija starosti: osobennosti razvitija psihologii lichnosti v period pozdnej zrelosti / L.I. Ancyferova // Psihologicheskij zhurnal. – 2001. – T. 22. №3. – S.86–99.
4. Ancyferova L.I. Pozdnij period zhizni cheloveka: tipy starenija i vozmozhnosti postupatel'nogo starenija lichnosti / L. I. Anciferova // Psihologicheskij zhurnal. – 1996. – T. 17. – № 6. – S.60–71.
5. Ancyferova L.I. Novye stadii pozdnej zhizni: vremja teploj oseni ili surovoj zimy / L.I. Anciferova // Psihol. zhurn. – T. 15. – 1994. – № 3. – S. 99–105.
6. Bitenskij B.C. Nejropsihologija i nejropsihiatrija (issledovanie paralelizma psihicheskikh fenomenov i jelektrofiziologii mozga) / V.S. Bitenskij, B.A. Lobasjuk, M.I. Bodelan // Visnik psihiatrii ta psihofarmakoterapii». – №1 (17). – 2010. – C. 7–11.
7. Gaponenko N.M. Osobennosti formirovanija samoocenki, motivacii uspeha i samokontrolja v junosheskom vozraste / N.M.Gaponenko // Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija. – №7. – 2012. – S. 76–79.
8. Gil'buh Ju.Z. Test-oprosnik lichnostnoj zrelosti. – Jelektronnyj resurs: . // <http://hrm21.ru/rus/tests/?action=show&id=32963> / stat'ja opublikovana v 2010 g.
9. Zamyshljaeva M.S. Optimizm i pessimizm v sovladejushhem povedenii v junosheskom vozraste: dis. ...kand. psihol. nauk. 19.00.13 / M.S. Zamyshljaeva. – M. : 2005. – 234 c.
10. Zykov A.A. Osnovy teorii grafov / A.A. Zykov. – M. : Nauka, 1987. – 664 s.
11. Karabanova O.A. Vozrastnaja psihologija : Konspekt lekcij / O.A. Karabanova. – M. : Ajris – press, 2005. – 240 s.
12. Korsakova N.K. Adaptacionno-reguljatornaja koncepcija starenija i kognitivnye processy v norme i pri demencijah pozdnego vozrasta / N.K. Korsakova, V.G. Postnov // Bolezn' Al'cgejmmera i starenie: ot nejrobiologii k terapii /pod red. S.S. Gavrilova. – NCPZ RAMN, 1999. – 159 s.
13. Mangejm Dzh. B. Politologija. Metody issledovanija / Dzh.B. Mangejm, R.K. Rich. – Moskva : Ves' Mir, 1997. – 294 s.
14. Rean A.A. Social'naja pedagogicheskaja psihologija / A.A. Rean, Ja.L. Kolominskij. – SPb. : ZAO «Izdatel'stvo «Piter»», 1999. – 416 s.

15. Frol'kis V.V. Regulirovanie, prispособlenie i starenie / V.V. Frol'kis. – L. : Nauka, 1970. – 432 s.
16. Baltes P.B. Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline // *Developmental Psychology*. – 1987. – V. 23. – P. 611–626.
17. Bromley D. Approaches to the study of personality changes in adult life and old age // *Studies in Geriatric Psychiatry*, ed. by A.D. Isaacs and F. Post. – New York: Wiley, 1978. – P. 17–40.
18. Lobasyuk B. A. Research of systemacity of individual and typological features of the person / B. A. Lobasyuk, I. O. Primachek, A. P. Savostin, K. V. Aymedov // *Journal of Health Sciences*, 2014.
19. Erikson E.H. *Childhood and society*. 2nd ed. / E.H. Erikson. – N.Y., 1963.
20. Erikson E.H. *The life cycle completed* / E.H. Erikson. – N.Y., 1982.

O.M. Karpinska. Mechanisms of formation of acmeologic resources in representatives of the elderly. In the article, there is analysis and evaluation of a role of acmeologic personal resources to uncover and increase personal potential of elderly. The different scientists' points of view on the problems of aging and the realization of the personal experience of relationship with the world are considered. The principles describing this definition are considered according to our pragmatic concept. We consider the acmeologic personal resource as a system of indicators of psychological tests (focus on the future, on positive past, personal maturity, self-concept, the need for achievement, dispositional optimism, internal locus of control) to study the mechanisms of gerontogenesis. There are applied the method of construction of mathematical models, that visualize the definition «acmeologic personal resource» in several study groups. There are compared the data of representatives of elderly, adulthood and adolescence in all the designated indicators. There are blanked different indicators by calculating the correlation between coefficients and their uncertainties. There are defined relationships that were formed between the indices by using multiple linear regression and correlation. Findings are compiled and the results are presented as graphs, and tables. The constructed mathematical models are analyzed that suggest the age increases the dimension of the psyche. This provides an increase of the personal potential. It shows an increase in the number of connections of regression relationship between indicators using polycyclic multigraphs.

Key words: acmeologic personal resource, personal potential, personal maturity, personal development, old age, mathematical modeling, system.

Received February 10, 2016

Revised March 26, 2016

Accepted April 29, 2016

П.А. Казар'ян

kazarjan_pavel@mail.ru

Участь студентів-психологів у волонтерському русі як форма їх особистісного зростання

«Сказать молодёжи, что наркотики – это ужасно, – значит солгать. Это обман, потому что это неправда. Наоборот, наркотики исключительно опасны, и их так трудно бросить именно потому, что они так привлекательны. Молодые люди должны знать, что та же самая вещь, которая даёт столь приятные ощущения, в конце концов превратит их в человеческие отбросы, полностью лишённые воли...»

Пауло Коэльо

Kazarian P.A. Students' participation in volunteer psychologist movement as a form of their personal growth / P.A. Kazarian // 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 33. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 245–256.

П.А. Казар'ян. Участь студентів-психологів у волонтерському русі як форма їх особистісного зростання. У статті волонтерська діяльність студентів-психологів розглядається як форма їх особистісного зростання. Представлено проект «Профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі». Найбільш дієвими способами подолання стигми по відношенню до актуальних соціальних проблем визначено: творчість, власний приклад, «Рівний-рівному», волонтерська діяльність. Зазначається, що волонтерський рух – це добровільна форма об'єднання для мобілізації соціальної ініціативи, досягнення суспільно значущих цілей, спільного вирішення спільних проблем, що сприяє особистісному зростанню його учасників і розвитку соціальної активності молоді. Визначено, що волонтерська діяльність характеризується добровільністю включення волонтерів у різні види соціально-цінної діяльності, правом вибору засобів досягнення мети при спільному вирішенні проблем. Представлено, що волонтерська діяльність характеризується також визнанням рівності особистих і суспільних потреб, усвідомленням власної соціальної захищеності волонтерів при готовності захищати інтереси інших; поєднанням самоврядування з послідовним розвитком демокра-

тичних засад в управлінні. Описано також такі принципи волонтерської діяльності: неформальність, нестандартність змісту діяльності, цілеспрямоване використання навчання і виховання як засобу досягнення соціально значущих цілей й особистісного росту волонтерів. Проаналізовано п'ять взаємопов'язаних етапів особистісного зростання волонтера: вибору і самопізнання, самовдосконалення, самовизначення, самореалізації, творчого росту.

Ключові слова: адикції, власний приклад, волонтерська діяльність, волонтерський рух, самопрофілактика, соціальна активність, соціальна ініціатива, творчість.

П.А. Казарьян. Участие студентов-психологов в волонтерском движении как форма их личностного роста. В статье волонтерская деятельность студентов-психологов рассматривается как форма их личностного роста. Представлен проект «Профилактика негативных явлений в молодежной среде». Наиболее действенными способами преодоления стигмы по отношению к актуальным социальным проблемам определены: творчество, собственный пример, «Равный-равному», волонтерская деятельность. Отмечается, что волонтерское движение – это добровольная форма объединения для мобилизации социальной инициативы, достижения общественно значимых целей, совместного решения общих проблем, способствует личностному росту участников и развития социальной активности молодёжи. Определено, что волонтерская деятельность характеризуется добровольностью включения волонтеров в разные виды социально-ценной деятельности, правом выбора средств достижения цели при совместном решении проблем. Представлено, что волонтерская деятельность характеризуется также признанием равенства личных и общественных потребностей, осознанием собственной социальной защищенности волонтеров при готовности защищать интересы других; сочетанием самоуправления с последовательным развитием демократических начал в управлении. Описаны следующие принципы волонтерской деятельности: неформальность, нестандартность содержания деятельности, целенаправленное использование обучения и воспитания как средства достижения социально значимых целей и личностного роста волонтеров. Проанализированы пять взаимосвязанных этапов личностного роста волонтера: выбора и самопознания, самосовершенствования, самоопределения, самореализации, творческого роста.

Ключевые слова: адикции, собственный пример, волонтерская деятельность, волонтерское движение, самопрофилактика, социальная активность, социальная инициатива, творчество.

Постановка проблеми. Соціальні, економічні та медичні наслідки адиктивної поведінки молоді є однією з найбільш гострих проблем у всьому світі. Феномен адикції (узалежнення) від будь-якої психоактивної речовини – це фактично саморуйнівна пове-

дінка, яка закономірно призводить до незворотних змін психіки, функціонування внутрішніх органів і систем та до деградації особистості. За статистичними даними, в останні роки в Україні зріс рівень вживання психоактивних речовин серед молоді. Водночас, як зазначають дослідники (А.А. Гребенюк, В.І. Єгоров, О.В. Корнієнко та ін.), відбувається поступове зменшення вживання молоддю «важких наркотиків» (перш за все героїну та інших опіатів) й одночасне зростання моди на тютюнопаління, вживання слабоалкогольних напоїв та психоделіків синтетичного і рослинного походження. Сучасний стан проблеми потребує розробки ефективних методів профілактики та психокорекції. Одним із таких методів вважаємо волонтерську діяльність студентів-психологів.

Участь у волонтерському русі не тільки чудова можливість набути практичний досвід і нові знання, розвинути організаторські та комунікативні навички, набути досвіду управлінської роботи та вміння ефективно працювати в команді, а й ефективний спосіб самопрофілактики.

Аналіз останніх досліджень. Методологічною основою нашого дослідження стали праці А. Бандурки, С. Бочарової, О. Безпалько, Р. Вайноли, К. Василенко, І. Зверевої, Є. Землянської, А. Капської, О. Карпенко, С. Карпиловської, Н. Комарової, Т.Лях, Л. Міщик, В.Назарук, Л. Романенкової, О. Стецькова, Н. Супрун, С. Толстоухової, О. Яременко, Л.Коввісарєвої та ін.

Мета статті: представити результати впровадження проекту з профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Студенти спеціальності «Психологія» Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського після проходження волонтерської підготовки до профілактики негативних явищ серед учнівської молоді під супервізією Центру реабілітації наркозалежної молоді «Джерело» та координацією районного та міського відділів освіти і науки впроваджували проект «Профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі» в Очаківському районі Миколаївської області. У проєкті взяли участь близько 670 учнів старших класів, 200 батьків та 120 учителів; охоплено 4 школи м. Очакова, 7 шкіл Очаківського району, 1 Пришкільний інтернат для дітей з неблагополучних та малозабезпечених сімей. За результатами анкетування виявлено 60% сімей групи ризику, зміни у ставленні до сучасних молодіжних проблем спостерігаються в 1/3 учасників.

Мета проєкту: зниження стигми у відношенні актуальних молодіжних проблем (Прихильність до «кримінальної роман-

тики», неробство, наркоманія/алкоголізм, проституція, ВІЛ/СНІД, ЗПСШ).

Завдання проекту:

- Підвищення поінформованості сільського населення щодо актуальних молодіжних проблем.
- Просвіта школярів старших класів та їх батьків з метою покращення їх розуміння проблеми ВІЛ/СНІДу, запобігання негативному ставленню до людей, що живуть з ВІЛ/СНІД, виховання у підлітків відповідального ставлення до свого здоров'я.
- Набуття підлітками та їх батьками знань щодо своїх громадянських прав.
- Пропаганда здорового способу життя.
- Поширення волонтерського руху, залучення волонтерів.

Цільова група проекту:

- молодь шкільного віку Очаківського району, їх батьки та вчителі.

Опис діяльності за проектом

Проведено виїзні заходи в школи. У програмі кожного заходу:

- виступ самодіяльного театру «Джерело», де всі актори, декоратори, художники, звуко- та світлорежисери – це учасники програми ресоціалізації, ЛЖВ/С та члени їх сімей;
- інтерактивні бесіди для школярів та батьків;
- лекція-семінар для вчителів;
- консультації «рівний-рівному»;
- розповсюдження інформаційно-просвітницьких буклетів та інформаційних листків;
- підведення підсумків за проектом.

Географія проекту

- Очаківський район Миколаївської області.

Очікувані результати

- Підвищення поінформованості сільського населення щодо актуальних молодіжних проблем (прихильність до «кримінальної романтики», неробство, наркоманія/алкоголізм, проституція, ВІЛ/СНІД, ЗПСШ).
- Досвід відкритого обговорення школярами з батьками та вчителями проблем сексуальної безпеки, зниження стигми по відношенню до засобів безпеки (а отже, і відкриття широкого доступу до профілактичних засобів на побутовому рівні, виховання у підлітків відповідального ставлення

до свого здоров'я), зниження стигми у відношенні до захворювань та хворих людей.

- Набуття підлітками та їх батьками знань щодо своїх громадянських прав.
- Вибір школярами, які вагаються, здорового способу життя.
- Зниження рівня стигми серед сільських учителів.
- Поширення волонтерського руху, залучення волонтерів.

Моніторинг й оцінювання

З учасниками проведено анкетування перед початком заходу та наприкінці. За результатами цього анкетування отримано дані про:

- кількість учнів, що взяли участь у заході;
- кількість батьків, що взяли участь у заході;
- кількість учителів, що взяли участь у заході;
- кількість сімей групи ризику;
- зміни у відношенні учасників заходу до сучасних молодіжних проблем (прихильність до «кримінальної романтики», неробство, наркоманія/алкоголізм, проституція);
- зміни (зниження рівня стигми) у відношенні до профілактичних заходів, особистої гігієни, відповідального ставлення до власного здоров'я;
- зміни (зниження рівня стигми) у відношенні до проблем ВІЛ/СНІДу, ЗПСШ: до медичного обстеження, до ЛЖВ/С.

Інноваційність та оригінальність

Найбільш дієвими способами подолання стигми по відношенню до актуальних соціальних проблем є:

- **Творчість.** Самодіяльний театр «Джерело», де всі актори, декоратори, художники, звуко- та світлорежисери – це учасники програми ресоціалізації, ЛЖВ/С та члени їх сімей – це не просто театр, а цілісний творчий блок. Це поєднання психолого-педагогічних і психотерапевтичних засобів, а також потужний інформаційний засіб. Етюдні постанови театру, з одного боку, сприяють вихованню здатності адекватно реагувати на виникнення несприятливих життєвих ситуацій, діяти відповідно до обставин, тренують здатність до мобілізації досвіду, виховують волювільності якості. З іншого боку, участь у творчому процесі є потужним соціалізуючим засобом.

- **Власний приклад.** Виступи ЛЖВ/С та одужуючих від залежності перед широкою аудиторією важливі і для акторів, і для їх глядачів. Найкращим чином профілактика адиктивної поведінки сприймається дітьми від молодих людей, які можуть на-

вести особистий приклад зіткнення з наркотиками й алкоголем та успішного подолання своїх адиктивних схильностей. Такі висупи є потужним засобом профілактики саморуйнівної поведінки і водночас демонструють власний приклад подолання стигми.

- «Ріний-рівному». Залучення до подібних акцій і заходів студентської молоді є одним з найуспішніших способів досягнення успіху та максимального рівня довіри серед дітей груп ризику. Так як вік студентів не набагато відрізняється від віку учнів шкіл, та рапорт набагато імовірніший в умовах спілкування на рівних. Так само діти у більшості випадків сприймають студентів як своїх, тому що ті відповідають їх віковим особливостям аудіального, кінестетичного, візуального сприйняття. Відповідно рівень довіри до отриманої інформації набагато вищий.

- Волонтерська діяльність. Участь у волонтерському русі надає молодіжній ініціативі соціально-позитивного характеру, забезпечує інтеріоризацію духовно-моральних гуманістичних цінностей, формує стійкість переконань, сприяє засвоєнню соціального досвіду, що є потужним засобом самопрофілактики. Для досягнення результату профілактичних дій при роботі з підлітками студенти повинні бути переконливими, тобто повинні вірити і дотримуватися того, про що говорять. Викладаючи свої логічні докази, вони виробляють й у самих себе стійку негативну позицію щодо саморуйнівної поведінки, ставлення до адикцій. І, у свою чергу, несуть свої переконання у студентські кола спілкування [1].

- Волонтерський рух – добровільна форма об'єднання для мобілізації соціальної ініціативи, досягнення суспільно значущих цілей, спільного вирішення існуючих проблем, що сприяє особистісному зростанню його учасників і розвитку соціальної активності молоді. У ході дослідження встановлено, що виховні можливості волонтерського руху у розвитку соціальної активності зумовлені такими принципами:

- добровільністю включення волонтерів у різні види соціально-цінної діяльності; правом вибору засобів досягнення мети при спільному вирішенні проблем;
- визнанням рівності особистих і суспільних потреб; усвідомленням власної соціальної захищеності волонтерів при готовності захищати інтереси інших; поєднанням самоврядування з послідовним розвитком демократичних засад в управлінні;
- неформальністю, нестандартністю змісту діяльності; цілеспрямованим використанням навчання і виховання як

засобу досягнення соціально значущих цілей й особистісного росту волонтерів.

Л.П. Конвісарєва виділяє п'ять взаємопов'язаних етапів особистісного зростання волонтера (вибору і самопізнання, самовдосконалення, самовизначення, самореалізації, творчого росту). Кожен етап спрямований на реалізацію конкретної програми, яка має свої завдання, суб'єктів, зміст, технології [4].

Перший етап – Вибору і Самопізнання – спрямований на підготовку кандидатів у волонтери. Він характеризується наявністю протиріччя між новим соціальним статусом, роллю, цілями підготовки і наявними установками і можливостями майбутніх волонтерів. Цей етап пов'язаний з перебудовою їх суб'єктної позиції в умовах громадського молодіжного об'єднання. Визначальним видом діяльності на цьому етапі є комунікативна діяльність. Через спілкування відбувається обмін інформацією, вироблення групових цінностей, формування громадської думки. Підготовка майбутнього волонтера включає систему знань із самопізнання, знайомство з традиціями і звичаями, він бере участь у всіх заходах організації, які дозволяють йому зрозуміти мотивацію вибору, можливості об'єднання та його призначення. Перший етап більшою мірою емоційно забарвлений, оскільки домінуючим мотивом поведінки і діяльності є прагнення до успіху у спілкуванні незалежно від того, яку діяльність майбутні волонтери виконують. Специфіка цього етапу обумовлює використання групових і колективних форм роботи у діяльності громадського молодіжного руху, а введення у волонтерську діяльність здійснюється з опорою на їх суб'єктний досвід. Оскільки на цьому етапі майбутніми волонтерами усвідомлюється необхідність самовдосконалення, то виникає потреба у створенні умов для їх подальшого особистісного зростання. Ця можливість з'являється у волонтерів на другому етапі.

Другий етап – Самовдосконалення – спрямований на становлення активної позиції волонтера, що пов'язано перш за все з формуванням пізнавальної спрямованості особистості і якостей, відповідних новій соціальній ролі. Провідною орієнтацією стає успіх у навчанні, який робить визначальним видом діяльності волонтерів пізнавальну діяльність. За допомогою участі у зборах-семінарах вони оволодівають необхідними теоретичними знаннями і практичними вміннями, раціональними прийомами інтелектуальної діяльності, набувають навички, пов'язані з пошуком, обробкою та застосуванням психолого-педагогічної інформації.

Другий етап носить теоретико-практичний характер і створює базу для подальшого особистісного зростання волонтера. Однак, незважаючи на достатній рівень практичної і теоретичної готовності до роботи з дітьми, підлітками та молоддю, волонтери не підготовлені до самостійного виконання соціально-психологічних функцій. Разом з тим, на другому етапі створюються умови, що сприяють становленню волонтера як суб'єкта власного розвитку та морального вдосконалення. У результаті вони засвоюють основні прийоми інтелектуальної праці, здійснюють цілеспрямоване самовиховання і самоосвіту, відчують задоволеність розширеними можливостями, перспективами росту і самоствердження. На цьому етапі формується кейс волонтера, складається його рейтингова карта.

Третій етап – Самовизначення – характеризується свідомим подоланням труднощів підготовки до волонтерської діяльності, самопроявом особистісних якостей у нових умовах, оволодінням новими видами діяльності, відповідними знаннями та вміннями, вибором соціально-моральних норм та орієнтирів. У процесі цього подолання йде інтенсивний розвиток інтелектуальних, духовних, творчих сил волонтера, що сприяє їх самовизначенню. Оскільки у системі ціннісних орієнтацій домінує орієнтація на успіх у соціально-психологічній діяльності, волонтери усвідомлюють необхідність оволодіння значно ширшим колом загальнокультурних і спеціальних знань. Визначальним видом діяльності стає ціннісно-орієнтаційна діяльність, що безпосередньо пов'язана з пізнавальною діяльністю і спілкуванням. На даному етапі йде підготовка лідерів тимчасових колективів, які можуть керувати гуртковою та студійною роботою, загonom у заміському оздоровчому таборі, на зборах і т.д.

На третьому етапі поглиблюються знання, стабілізуються і закріплюються вміння і навички, що відображають готовність волонтера до роботи з дітьми, підлітками та молоддю, складається система цінностей. На основі колективної творчої діяльності та рефлексії власного досвіду формуються особистісні якості, що визначають індивідуальність волонтера. Як показало наше дослідження, індивідуальність насамперед виражається в активній творчій перетворювальній діяльності, у процесах особистісного вибору й особистісного внеску, повної віддачі себе.

Четвертий етап – Самореалізації – спрямований на створення умов для самореалізації особистості волонтера, розвитку його творчих можливостей, формування умінь рефлексивного управління діяльністю та її проектування. У зв'язку з цим визначаль-

ним видом діяльності є перетворювальна діяльність, оскільки волонтер прагне досягнути вершини майстерності, морально-го вдосконалення, творчої самореалізації. Провідним мотивом виступає орієнтація на успіх у творчій діяльності. Волонтер на цьому етапі досягає рівня координатора програм, який дозволяє йому очолювати певну службу у рамках громадського молодіжного об'єднання, виступати посередником у встановленні партнерських відносин з дитячими та юнацькими організаціями, очолювати їх.

На четвертому етапі фактично досягається оптимальний рівень готовності волонтера до роботи з дітьми, підлітками та молоддю. Однак програма особистісного зростання не завершена, оскільки у волонтера є можливість вийти на більш високий рівень – професійний, коли він стає старшим координатором, методистом і розробником авторських програм. Цей рівень забезпечує п'ятий етап.

П'ятий етап – Творчого зростання – спрямований на розвиток індивідуальної творчої позиції особистості волонтера, власної професійної позиції, неповторної технології діяльності. Визначальним видом діяльності виступає перетворювальна діяльність, а провідним мотивом – орієнтація на успіх у досягненні вершин професійної творчості. Волонтери, які досягли рівня старшого координатора, є професіоналами у роботі з дітьми, підлітками та молоддю. Вони розробляють авторські програми, керують спеціалізаціями й організують заняття у школах, регулюють партнерські відносини з іншими громадськими дитячими та молодіжними об'єднаннями, беруть участь у підготовці та проведенні міжнародних зустрічей, семінарів, конференцій, зборів і т.д., що дозволяє фіксувати високий рівень соціальної активності молоді [4].

Функції волонтерської діяльності

Аксіологічна функція полягає у формуванні у волонтерів системи духовно-моральних цінностей, що визначають гуманістичну спрямованість особистості, в основі котрої – ставлення до людини як вищої цінності, визнання права на свободу, щастя, розвиток і творчий прояв сутнісних сил.

Адаптаційна функція забезпечує активне включення молоді у волонтерську діяльність за рахунок встановлення довірчих відносин з іншими членами руху, оволодіння способами конструктивного спілкування, участі в заходах.

Функція передачі культурної спадщини передбачає, що зміст діяльності волонтерів будується на основі загальнолюд-

ської культури та базової культури особистості, що включає знання, уміння і навички, досвід творчої діяльності.

Компенсаторна функція забезпечує створення у процесі спільної соціально-цінної діяльності умов для саморегуляції особистості волонтера, використання його суб'єктного досвіду.

Креативна функція передбачає побудову процесу діяльності волонтерів на основі творчості, коли особистість пізнає, творчо перетворює, розвиває й удосконалює себе, створює творчий продукт, що має цінність для інших.

Регулятивна функція забезпечує реалізацію програм на всіх рівнях особистісного росту, дозволяє вносити корективи у процес розвитку соціальної активності молоді, визначає лінію поведінки волонтерів у процесі їх діяльності і спілкування [6].

Висновки. Проведені дослідження не дають вичерпного аналізу аспектів проблеми самореалізації студентської молоді у волонтерських програмах. Передбачається продовження науково-дослідної роботи та аналізу психологічних компонентів і сфер самореалізації студентської молоді, а також теоретичну розробку і практичну апробацію відповідних програм і моделей розвитку компонентів волонтерської діяльності студентів-психологів.

Список використаних джерел

1. Бандурка А. М. Психология управления [Текст] / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Харьков: Фортуна-пресс, 1998. – 464 с.
2. Вайнола Р. Х. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку [Текст] / Р. Х. Вайнола, А. Й. Капська, Н. М. Комарова. – К.: Академпрес, 1999. – 285 с.
3. Василенко К. А. Волонтер – це стан душі [Текст] / К. А. Василенко // Волонтер. – 2001. – №10. – С. 24–32.
4. Волонтерство. Порадник для організатора волонтерського руху [Текст] / Укл. Т. Л. Лях, авт. кол.: О. В. Безпалько, Н. В. Заверіко, І. Д. Зверева, Н. В. Зімовець та ін. – К.: ВПЦ «Волонтер», 2001. – 176 с.
5. Закон України «Про волонтерську діяльність» від 19 квітня 2011 року за № 5073 – VI: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>.
6. Карпиловська С. Я. Дослідження стану волонтерського руху жінок, що перенесли РМЗ [Текст] / С. Я. Карпиловська, Н. В. Супрун // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С.

- Костюка АПН України. / За ред. С. Д. Максименка. – К. : [б.н.в.], 2001. – Т. III, ч. 8. – С. 107–114.
7. Назарук В. Волонтерський рух в Україні: від історії до реалій / В. Назарук // Перехрестя. – 2000. – № 7. – С. 12–16.
 8. Організація волонтерського руху у вищих навчальних закладах: Діагностичний інструментарій. Методичні розробки / Укл. Т.О. Рудякевич. – Житомир : ЖДУ, 2004. – 48 с.
 9. Підготовка волонтерів до роботи у службі «Телефон Довіри» [Текст]. – К. : ДЦССМ, 2003. – 35 с.
 10. Романенкова Л. А. О системе волонтерской помощи в Канаде / Л. А. Романенкова // Практична психологія і соціальна робота. – 1999. – №6. – С. 45–57.
 11. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. [Текст] / І. Д. Зверева, О.В. Безпалько, С. Я. Марченко та ін.; Заг. ред. І. Д. Звереві, Г.М. Лактіонової. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bandurka A. M. Psihologiya upravleniya [Tekst] / Bandurka A. M., Bocharova S.P., Zemlyanskaya E.V. – Har'kov : Fortuna-press, 1998. – 464 s.
2. Vajnola R. H. Volonters'kyj ruh v Ukraini: tendencii' rozvytku [Tekst] / Vajnola R. H., Kaps'ka A. J., Komarova N. M. – K. : Akadempres, 1999. – 285 s.
3. Vasylenko K. A. Volonter – ce stan dushi [Tekst] / K.A. Vasylenko // Volonter. – 2001. – №10. – S. 24–32.
4. Volonterstvo. Poradnyk dlja organizatora volonters'kogo ruhu [Tekst] / Ukl. T. L. Ljah, avt. kol.: O. V. Bezpal'ko, N. V. Zaveriko, I.D. Zvjerjeva, N.V. Zimovec' ta in. – K. : VGC «Volonter», 2001. – 176 s.
5. Zakon Ukrainy «Pro volonters'ku dijalnist'» vid 19 kvitnja 2011 roku za № 5073 – VI [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>.
6. Karpylivs'ka S. Ja. Doslidzhennja stanu volonters'kogo ruhu zhinok, shho perenesly RMZ [Tekst] / S. Ja. Karpylivs'ka, N. V. Suprun // Problemy zagal'noi' ta pedagogichnoi' psihologii'. Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukrainy / Za red. S. D. Maksymenka. – K. : [b.n.v.], 2001. – Т. III, ch. 8. – S. 107–114.
7. Nazaruk V. Volonters'kyj ruh v Ukraini: vid istorii' do realij [Tekst] / V. Nazaruk // Perehrestja. – 2000. – № 7. – S. 12–16.

8. Organizacija volenters'kogo ruhu u vyshhyh navchal'nyh zakladah: Diagnostychnyj instrumentarij. Metodychni rozrobky / Ukl. T.O. Rudjakevych. – Zhytomyr : ZhDU, 2004. – 48 s.
9. Pidgotovka volonteriv do roboty u sluzhbi «Telefon Doviry». – K. : DCSSM, 2003. – 35 s.
10. Romanenkova L. A. O sisteme volontyorskoy pomoshchi v Kanade / L. A. Romanenkova // Praktichna psihologiya i social'na robota. – 1999. – №6. – S. 4–557.
11. Social'na robota v Ukrai'ni: Navch. posib / I. D. Zvjerjeva, O.V. Bezpalko, S. Ja. Marchenko ta in.; Zag. red. I. D. Zvjerjevoi', G.M. Laktionovoi'. – K. : Centr navchal'noi' literatury, 2004. – 256 s.

P.A. Kazarian. Students' participation in volunteer psychologist movement as a form of their personal growth. The volunteer movement of psychology students is considered in the article as a form of personal growth. The project "Prevention of negative phenomena among young people" is presented in the study. The most effective way to overcome the stigma with respect to current social problems is identified to be: creativity, personal example, "Peer-to-peer" volunteering. It is noted that the volunteer movement is a voluntary form of association for mobilization on social initiative to achieve the objectives of public interest, the joint solution of common problems, promoting personal growth of the participants and the development of social activity of youth. The volunteering is determined to be characterized by voluntary inclusion of volunteers in various kinds of socially valuable activities, choosing the right means to achieve the goal of the joint problem solving. The volunteering is presented to be characterized by the recognition of the equality of personal and social needs, awareness of social protection of volunteers in readiness to defend the interests of others; a combination of government with the consistent development of democratic principles in governance. Such principles of volunteering as informality, irregularity of contents, purposeful use of training and education as a means of achieving socially significant goals and volunteers' personal growth are described. Five interrelated stages of personal growth of volunteers are analyzed: choice and self-cognition, self-improvement, self-determination, self-realization, creative growth.

Key words: addiction, personal example, volunteering, volunteerism, self-prophylaxis, social activity, social initiative, creativity.

Received February 11, 2016

Revised March 25, 2016

Accepted April 18, 2016

МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Kozub Y.V. The success achievement motivation as a factor of emotional attitude of students to educational and professional activity / 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 257–280.

Я.В. Козуб. Мотивація досягнення успіху як фактор емоційного ставлення студентів до навчально-професійної діяльності. У статті відображено результати дослідження емоційного ставлення студентів до навчально-професійної діяльності у вищій. Емоційне ставлення розглянуто як систему інтегральних та парціальних емоційних установок на навчання. Перевірено припущення про взаємозв'язок цих установок з різними видами мотивації успіху.

У студентів діагностовано різні форми об'єктивного (екстеріоризованого) та суб'єктивного (інтеріоризованого) успіху, які проявляються в їхній навчальній діяльності в якості мотивів досягнення. Виділено три основні мотиваційні профілі. Встановлено, що група «Високомотивованих» студентів суттєво перевершує «Інтеріоризовано мотивовану» і особливо «Низькомотивовану» групи за якістю структури та рівнем сформованості позитивного ставлення до навчання. «Низькомотивовані» студенти проявляють найбільш виражене негативне емоційне ставлення до навчання у ВНЗ.

Доведено, що акцентуація будь-якого мотиву успіху супроводжується посиленням того або іншого компонента позитивного ставлення студентів до навчання й ослабленням якого-небудь компонента негативного ставлення. Виявлено види мотивів успіху, надмірна активація яких приводить до зниження позитивного й посилення негативного ставлення студентів до навчання (успіх як зовнішнє визнання, успіх як влада, матеріальний успіх).

У студентів із низькою успішністю роль різних видів мотивів успіху у виникненні позитивного ставлення до навчання суттєво скорочена. У таких студентів деякі мотиви успіху, навпаки, сприяють фіксації й закріпленню негативних емоційних установок на навчання. У групі

успішних студентів функціонування мотивів успіху характеризуються винятковою чіткістю, а в слабоуспішній – «змішанням ролей» у виникненні й підтримці різних емоційних установок до навчання.

Ключові слова: ставлення, навчально-професійна діяльність студента, емоційне ставлення до навчання у вузі, емоційна установка, мотивація досягнення, види мотивів успіху, екстериоризований успіх, інтеріоризований успіх.

Я.В. Козуб. Мотивация достижения успеха как фактор эмоционального отношения студентов к учебно-профессиональной деятельности. В статье отражены результаты исследования эмоционального отношения студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе. Эмоциональное отношение рассмотрено как система интегральных и парциальных эмоциональных установок на учение. Проверено предположение о взаимосвязи этих установок с разными видами мотивации успеха.

У студентов продиагностированы разные формы экстериоризованного (объективного) и интериоризованного (субъективного) успеха, которые проявляются в их учебной деятельности в качестве мотивов достижения. Выделены три основных мотивационных профиля. Обнаружено, что группа «Высокомотивированных» студентов существенно превосходит «Интериоризованно мотивированную» и особенно «Низкомотивированную» группы по качеству структуры и уровню сформированности позитивного отношения к учебно-профессиональной деятельности. «Низко мотивированные» студенты проявляют наиболее выраженное негативное эмоциональное отношение к учёбе в вузе.

Доказано, что акцентуация какого-либо мотива успеха сопровождается усилением того или иного компонента положительного отношения студентов к учебе и ослаблением какого-либо компонента отрицательно-отношения. Выявлены виды мотивов успеха, чрезмерная активация которых приводит к снижению позитивного и усилению негативного отношения студентов к учёбе (успех как внешнее признание, успех как власть, материальный успех).

У студентов с низкой успеваемостью роль разных видов мотивов успеха в возникновении позитивного отношения к учёбе существенно редуцирована. У таких студентов многие мотивы успеха, наоборот, способствуют фиксации и закреплению негативных эмоциональных установок на учёбу в вузе. В группе успевающих студентов функционирование мотивов успеха характеризуются исключительной чёткостью, а в слабоуспевающей – «смешением ролей» в возникновении и поддержании разных эмоциональных установок на учение.

Ключевые слова: отношение, учебно-профессиональная деятельность студента, эмоциональное отношение к учёбе в вузе, эмоциональная установка, мотивация достижения, виды мотивов успеха, экстериоризованный успех, интериоризованный успех.

Постановка проблемы и её связь с важными научными и прикладными задачами. Категория «отношение» относится к числу базисных понятий психологии [2; 12; 14; 17]. В отечественной психологии оно появилось после работ А.Ф. Лазурского [9; 18].

Данное понятие является междисциплинарным. Традиционно выделяют признаки отношения, учёт которых дает возможность использовать это понятие в психологических исследованиях. Во-первых, отношению присуща интенциональность, векторность (в отношении присутствует направленность субъекта на объект). При этом в качестве объектов отношения могут выступить материальные вещи, информация, ценности, убеждения, привычки, мировоззрение и даже сам субъект в целом. Во-вторых, отношение не сводится к отдельным психическим процессам, состояниям и свойствам личности (потребностям, мотивам, эмоциям и др.). Однако любое из этих явлений может стать доминирующим в функциональной системе отношения (поэтому говорят о «мотивационном отношении», «эмоциональном отношении», «ценностном отношении» и т.п.). В-третьих, в структуру отношения «вмонтированы» установка на оценку объекта (позитивную, негативную, амбивалентную, безразличную), а также готовность к определенному действию с объектом.

Возможности категории отношения для продуктивной разработки научных психологических проблем использованы далеко не в полной мере. Для психолого-педагогических исследований перспективным является изучение эмоционального отношения студентов к учебно-профессиональной деятельности. Учебно-профессиональная деятельность, являющаяся для студенческого возраста ведущей, насыщена многочисленными и разнообразными эмоциональными переживаниями, которые, повторяясь в однотипных ситуациях, объединяются в эмоциональные паттерны, суммируются, обобщаются и постепенно превращаются в более, или менее стабильные структуры – эмоциональные установки (чувства) [8]. Совокупность эмоциональных установок образует ядро эмоционального отношения к учению (ЭОУ) [6; 24]. Актуальность и практическая значимость данного исследования обусловлена необходимостью выявления факторов, определяющих модальность, структуру, содержательную специфику и формирование ЭОУ у студентов. Одним из таких факторов является мотивация достижения студентов.

Анализ последних достижений и публикаций по проблеме. Психологические и психофизиологические особенности людей с высокой мотивацией достижения хорошо изучены в психологии [5; 11; 20–22]. По сравнению с лицами с умеренной и особенно низкой мотивацией достижения, им присущи более высокая физическая активация, мышечное напряжение при сосредоточении на каком-либо задании, выраженная КГР, интенсивное потоотделение, более высокая КЧСМ (критическая частота световых мельканий). Такие люди в большей степени ориентированы на вполне определённые стимулы, лучше других воспринимают слова, связанные по смыслу с достижениями (при скоростном тахистоскопическом предъявлении слайдов со словами). В многочисленных экспериментах и по наблюдениям экспертов они демонстрируют более эффективное обучение из-за повышенного внимания к сигналам о степени успешности их деятельности [3]. При прочих равных условиях они лучше справляются с арифметическими задачами, задачами типа анаграмм (т.е. зашифрованными словами), с теоретическими задачами, требующими сообразительности. Эффект Зейгарник проявляется у испытуемых с высокой мотивацией достижения весьма специфически: они вспоминают больше прерванных задач в контексте, где прерывание выполнения задачи интерпретируется как неудача. За один и тот же период программированного обучения они успевают достичь большего и, тем самым, продвинуться дальше (по сравнению с испытуемыми с низкой мотивацией достижения) [11; 22]. Испытуемые с высокой мотивацией достижения более деятельны, любят что-либо делать по-новому, стремятся находить все более эффективные пути к цели [10; 13; 19; 23]. Людей с высокой мотивацией достижения много среди менеджеров по продажам [4]. Студенты с развитой достиженческой мотивацией более предприимчивы, получают более высокие отметки [1; 3]. Они реагируют более конструктивными эмоциями на ситуацию экзамена, сохраняя для неё признаки эустресса и не допуская перехода в дистресс [7].

Исследователи подчёркивают, что для людей с высокой мотивацией достижения чрезвычайно важна внутренняя эмоциональная удовлетворённость от успешно выполняемой работы. Именно поэтому они предпочитают задачи средней трудности, как это предсказывает модель мотивации Дж. Аткинсона: при решении именно таких задач вероятность успеха наиболее высока [11].

Таким образом, в исследованиях мотивации достижения получено много свидетельств того, что люди, стремящиеся к успеху, помимо прочего, демонстрируют особое отношение к выполняемой деятельности, включающее в себя определённые эмоциональные установки. Однако особенности ЭОУ у студентов, различающихся по уровню сформированности у них мотивации к успеху, изучены недостаточно, хотя в определённые попытки исследований в этом направлении в отечественной психологии уже предпринимаются [7]. Поэтому мы провели исследование, **цель** которого – изучить взаимосвязи разных форм стремления студентов к успеху с особенностями ЭОУ.

Методика исследования, его результаты и их обсуждение. Для изучения *видов субъективного и объективного успеха в учении, входящих в структуру мотивации достижения студентов* использовалась методика С.А. Пакулиной [16]. Существенно то, что категории успеха, выделяемые в данной методике и регистрируемые с ее помощью, тесно связаны с мотивацией учения и процессом адаптации студентов в вузе. Определялись показатели по девяти ключевым категориям успеха: 1) экстериоризация успеха (удача, достойный материальный уровень жизни, признание, власть) и 2) интериоризация успеха (успех как результат собственной деятельности, личный успех, успех как психическое состояние, успех как преодоление препятствий, успех как реализация призвания).

На основе соотношения двух интегральных показателей Опросника мотивации достижения успеха студентами вуза С.А. Пакулиной («Экстериоризованный успех» и «Интериоризованный успех») все испытуемые были распределены на три группы. Распределение осуществлялось с помощью процедуры кластерного анализа методом k -means на компьютере с заданным числом кластеров, равным трём. Рис. 1 отражает три мотивационных профиля, полученных с помощью этой процедуры.

В группу «Высокомотивированных» (ВМ; $n = 84$) попали студенты, имеющие высокие показатели по обоим интегральным шкалам опросника С.П. Пакулиной (с некоторым преимуществом показателя интериоризованного успеха).

К «Низкомотивированным» (НМ; $n = 48$) были отнесены студенты, у которых обе группы мотивов успеха (как экстериоризованная, так и интериоризованная) выражены примерно одинаково и в заметно меньшей степени, чем у студентов ВМ-группы.

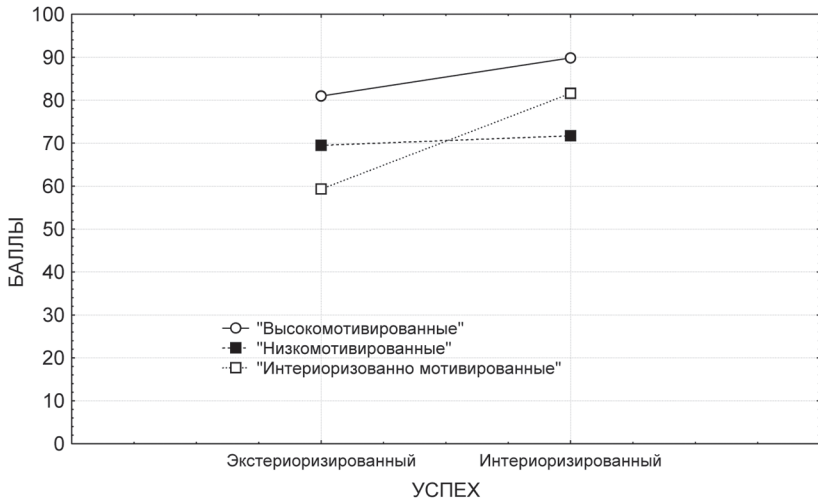


Рис. 1. Мотиваційні профілі, що відображають специфіку прагнення до успіху в трьох групах досліджуваних

Третья – «Інтеріоризовано мотивована» (ИМ; $n = 50$) – група має асиметричний мотиваційний профіль. Екстериоризовані мотиви успіху у досліджуваних цієї групи виражені помітно слабше, ніж у студентів НМ-групи. Такі досліджувані майже ніколи не турбуються про те, яке враження своїми успіхами вони створять на оточуючих (включаючи викладачів). Вони значно менше інших пов'язують свої успіхи з отриманням влади і можливістю контролювати оточуючих. Зовнішній результат у вигляді матеріальних умов їх життя не є домінуючим у їх мотиваційному профілі. Однак вони проявляють виражену тенденцію пов'язувати свої успіхи з динамікою внутрішніх конструктів («реалізація мого призначення», «преодолення перешкодок, що стоять передо мною», «підвищення самооцінки і рівня притязань», «позитивний гедоністичний тон і почуття суб'єктивного благополуччя» і т.п.).

Для діагностики особливостей ЕОУ використовувалася методика ШПАНА («Шкала «Негативний Афект» – «Позитивний Афект») – виконана Е.Н. Осиним модифікація методики PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) Д. Вотсона, Л.Е. Кларк і А. Теллегена [15]. В російськомовній версії даної методики наведено 20 прикметників, позначаючих

10 негативных и 10 позитивных эмоций. 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».

Проверялось предположение о наличии специфики ЭОУ у студентов с тремя разными профилями мотивов успеха («ВМ-», «НМ-» и «ИМ-профилем»).

Таблица 1

Различия в интегральных показателях ЭОУ между высоко-, низко- и интериоризованно мотивированными студентами

| Интегральные показатели ЭОУ | Группы испытуемых | | | t; p | | |
|-----------------------------|-------------------|------------|------------|-----------------|---------|---------------|
| | ВМ (n=84) | НМ (n=48) | ИМ (n=50) | ВВ / НМ | ВВ / ИМ | НМ / ИМ |
| «Позитивный аффект» | 34,33±5,78 | 30,92±5,93 | 32,92±5,29 | 3,238; 0,001 | 1,412; | -1,767; -* |
| «Негативный аффект» | 19,05±6,72 | 21,21±6,23 | 19,72±8,38 | -1,824; -* | -0,510; | 0,995 |

Примечание: ВМ – высокомотивированные студенты; НМ – низкомотивированные студенты; ИМ – интериоризованно мотивированные студенты; «*» – сильная тенденция к значимости различий ($p < 0,1$).

Табличные данные (см. табл. 1) в целом подтверждают это предположение. Студенты ВМ-группы существенно превосходят студентов НМ-группы по интегральному показателю позитивного ЭОУ (соответственно, 34,33±5,78 и 30,92±5,93 баллов; $t = 3,238$; $p < 0,001$). Следовательно, выраженность мотивации успеха в разнообразных ее экстериоризованных и интериоризованных формах в целом сопровождается проявлением и закреплением позитивных эмоциональных установок на учёбу. Результаты ИМ-группы занимают промежуточное положение (32,92±5,29 балла). При этом обнаружена сильная тенденция ($p < 0,1$) в пользу ВМ-группы при сопоставлении её результата с результатом студентов ИМ-группы.

Сильная тенденция в пользу ВМ-группы при её сравнении с НМ-группой (соответственно, 19,05±6,72 и 21,21±6,23 баллов, $t = -1,824$; $p < 0,1$) обнаружена также и по показателю негативного ЭОУ.

Таким образом, наиболее выраженное позитивное и наименее выраженное негативное ЭОУ наблюдается у студентов, в мотивационном достиженческом профиле которых более или менее

рівномірно (но при цьому в високій ступені інтенсивності) представлено всі (или почти всі) многообразие мотивов успеха – как екстериоризованных, так и интериоризованных.

Специально уточнялись проявления отдельных (т.е. парциальных) компонентов ЭОУ в трёх группах студентов.

ВМ-группа обладает существенным преимуществом над НМ-группой испытуемых в таких компонентах позитивного ЭОУ, как «*решительность*» (соответственно, $3,43 \pm 0,98$ и $3,00 \pm 1,05$ баллов; $t = 2,346$; $p < 0,02$), «*полнота сил*» ($3,29 \pm 1,01$ и $2,62 \pm 1,16$ баллов; $t = 3,418$; $p < 0,0008$) и особенно «*вдохновлённость*» ($3,36 \pm 0,95$ и $2,62 \pm 1,00$ баллов; $t = 4,168$; $p < 0,00006$). Кроме того, на уровне сильной тенденции первая группа превосходит вторую по степени «*увлечённости*» ($3,38 \pm 0,66$ и $3,13 \pm 0,94$ баллов), «*внимательности*» ($3,48 \pm 0,77$ и $3,21 \pm 0,92$ баллов) и «*сосредоточенности*» ($3,57 \pm 0,66$ и $3,33 \pm 0,75$ баллов).

ВМ-группа существенно уступает НМ-группе в степени сформированности таких негативных эмоциональных установок на учение, как «*расстроенность*» ($1,79 \pm 0,86$ и $2,12 \pm 0,89$ баллов; $t = -2,145$; $p < 0,03$) и особенно «*стыд*» ($1,31 \pm 0,74$ и $1,87 \pm 1,21$ баллов; $t = -3,320$; $p < 0,001$).

Таким образом, слабая мотивированность (как формами экстериоризованного, так и интериоризованного успеха) обращивается для студентов НМ-группы потерями на уровне эмоциональной готовности к учёбе. И это, прежде всего, потери, связанные с поддержанием энергетического баланса, с принятием решений и сосредоточенностью на учебной информации в процессе учебно-профессиональной деятельности. Учёба таких студентов сопровождается переживанием стыда и эмоциональной расстроенности.

При сопоставлении результатов ВМ- и ИМ-группы обнаружено существенное преимущество высокомотивированных студентов в «*сосредоточенности*» ($3,57 \pm 0,66$ и $3,28 \pm 0,88$ баллов; $t = 2,17$; $p < 0,03$). Этот результат не случаен, поскольку к высокомотивированным были отнесены студенты, в мотивационный профиль успеха которых, помимо всего прочего, входили, так сказать, «внешние объекты» (достойный материальный уровень жизни, социальное окружение, признающее заслуги субъекта, социальное окружение, над которым испытуемый может доминировать и т.п.). Значимость внешне локализованного успеха для испытуемых ИМ-группы существенно снижена по сравнению с формами успеха, которые выражаются внутренне (получение удовольствия, повышение

самооценки, уровня притязаний, реализация призвания и т.п.). Будучи сконцентрированными на внутренних переживаниях, такие испытуемые могут упускать значимые внешние сигналы, что расценивается ими самими и окружающими людьми как недостаточная сосредоточенность.

Студенты ИМ-группы чувствуют себя на занятиях более «тревожными» (соответственно, $2,52 \pm 1,18$ и $2,12 \pm 1,01$ баллов; $t = -2,083$; $p < 0,04$), чем студенты ВМ-группы. По-видимому, дефицит выраженности внешнеориентированных мотивов успеха создает условия для актуализации тревоги на занятиях.

При сравнении ВМ- и ИМ-групп также удалось обнаружить, что есть сильная (на уровне $p < 0,1$) тенденция в пользу высокомотивированных студентов к «радости» (соответственно, $3,67 \pm 1,00$ и $3,32 \pm 1,02$ баллов) и «бодрости» (соответственно, $3,31 \pm 1,02$ и $2,96 \pm 1,01$ баллов).

Сравнение НМ- и ИМ-групп свидетельствует о преимуществе интериоризованно мотивированных студентов над низкомотивированными, и это преимущество обусловлено наличием в профиле мотивации успеха у вторых выраженных внутреннеориентированных форм успеха. ИМ-группа демонстрирует более высокие показатели «полноты сил» во время учебной деятельности ($3,04 \pm 0,83$ и $2,62 \pm 1,16$ баллов; $t = -2,041$; $p < 0,04$), «увлеченности» ($3,56 \pm 0,64$ и $3,13 \pm 0,94$ баллов; $t = -2,688$; $p < 0,008$) и особенно «вдохновенности» ($3,16 \pm 0,84$ и $2,62 \pm 1,00$ баллов; $t = -2,041$; $p < 0,005$). Кроме того, обнаружена сильная тенденция в пользу НМ-группы по параметру «стыдящийся» ($1,87 \pm 1,21$ и $1,48 \pm 1,03$ баллов).

Таким образом, оптимальным (с точки зрения благополучия ЭОУ) является мотивационный профиль ВМ, а наихудшим – НМ. Студенты, обладающие профилем ИМ, занимают промежуточное положение между двумя предыдущими группами испытуемых.

Компонентами позитивного ЭОУ, чувствительными к полноте структуры мотивационного профиля успеха, являются, прежде всего, «полнота сил» и «вдохновленность». Отчасти это также «увлеченность», «сосредоточенность», «решительность», «радость», «внимательность» и «бодрость». Полнота мотивационного профиля успеха, возможно, является фактором сдерживания некоторых компонентов отрицательного ЭОУ у студентов. Речь идет прежде всего о «расстроенности», «стыде», и частично о «тревоге».

Специально изучалась структура взаимосвязей (посредством подсчета коэффициентов линейной корреляции r_{xy} Пирсона) по-

казателей ЭОУ и показателей видов мотивации успеха. Наиболее важными для возникновения и поддержания интегрально-позитивного ЭОУ (т.е. «Позитивного аффекта» студентом на учебу) оказались такие виды мотивов успеха, как надежда на удачу ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$), преодоление препятствия ($r_{xy} = 0,16$; $p < 0,05$) и нацеленность на результат в собственной деятельности ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,01$). При этом роль интериоризованных видов успеха как мотива оказалась более существенной, чем роль экстериоризованных видов успеха. Обобщенный показатель интериоризации успеха также прямо коррелирует с интенсивностью «Позитивного аффекта» на учёбу ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$). Показатель «Негативного аффекта» не коррелирует ни с одним из видов мотивов успеха.

Выявлены характерные для всей выборки испытуемых взаимосвязи между показателями выраженности мотивов успеха и парциальными компонентами ЭОУ. Обнаружено, что большинство образовавшихся корреляционных связей подчиняются правилу: *«Акцентуация того, или иного вида мотива успеха сопряжена с усилением того, или иного компонента положительного ЭОУ. Усиление какого-либо мотива успеха у студентов сопровождается ослаблением (притормаживаем, снижением интенсивности) какого-либо компонента отрицательного ЭОУ»*. Примерами корреляций, укладывающихся в это правило, являются положительные взаимосвязи мотива успеха как власти с эмоциональным отношением *«радостный»* ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$). *«Полнота сил»* выше у тех студентов, которые более других мотивированы успехом как удачей ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,01$), как закономерным результатом собственной деятельности ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,01$). Стремление к успеху как результату собственной деятельности свойственно прежде всего *«сосредоточенным»* студентам ($r_{xy} = 0,18$; $p < 0,05$). Студенты, чувствующее в себе признание и мотивированные этим, значительно чаще указывали на *«вдохновлённость»* во время учебной деятельности ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,001$). *«Вдохновлённость»* значительно выше у тех, кто во время учёбы хотел бы достичь личного успеха ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,005$). Властные и надеющиеся на удачу студенты значительно чаще других заявляли о *«бодрости»* на занятиях (в обоих случаях $r_{xy} = 0,16$; $p < 0,05$). Мотивированные возможностью обретения власти над другими людьми студенты характеризовали себя менее *«испуганных»* ($r_{xy} = -0,25$; $p < 0,001$). Если одним из мотивов успешной учёбы становится психическое состояние (субъективное благополучие, позитивный гедонический тон),

то это, как правило, сопровождается существенным снижением «стыдливости» на занятиях ($r_{xy} = -0,22$; $p < 0,005$). Студенты, чувствующие в себе призвание и мотивированные этой духовной ценностью, менее «тревожны» на занятиях в университете ($r_{xy} = -0,16$; $p < 0,05$). Мотивированные надеждой на удачу и возможностью достичь личного успеха студенты чувствуют себя во время учебы значительно менее «расстроеными» (в обоих случаях $r_{xy} = -0,18$; $p < 0,05$).

Из 40 статистически значимых коэффициентов корреляции данному правилу подчиняются 31. Выявлено 9 корреляций, которые этому правилу не соответствуют, т.е. при усилении тех, или иных видов мотивации успеха прослеживается существенное снижение тех, или иных проявлений позитивного ЭОУ и даже усиление негативного ЭОУ. Так, например, если в сознании студента доминирует идея успеха как признания со стороны внешнего окружения (т.е. когда студент судит о собственной учебной успешности в основном на основании позитивных реакций на себя со стороны однокурсников, родителей, преподавателей и т.п.), то учебная деятельность превращается для него в весьма «нервный» процесс ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,005$), к тому же сопровождающийся «раздражённостью» ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,01$). Чрезмерно озабоченный мнением окружения студент рискует утратить «заинтересованность» в учебной информации ($r_{xy} = -0,15$; $p < 0,05$), потерять «увлеченность» учебой ($r_{xy} = -0,20$; $p < 0,01$). Стремление к успеху в учебе как к средству обретения власти над другими также может сделать студента менее «увлечённым» ($r_{xy} = -0,19$; $p < 0,01$), но при этом – более «раздражённым» ($r_{xy} = 0,18$; $p < 0,05$) и «нервным» ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$) во время занятий в вузе. Более «нервные» студенты чаще встречаются среди тех, кто хочет быть успешным в учёбе прежде всего для улучшения материальных условий жизни ($r_{xy} = 0,16$; $p < 0,05$).

Весьма примечательно то, что такой, условно говоря «аномальный», характер связи разных видов мотивации успеха с компонентами позитивного и негативного ЭОУ присущ только лишь экстерниоризованным видам мотивов успеха. Этот вывод подтверждается также позитивной связью обобщенного показателя «Экстерниоризации успеха» с такой характеристикой ЭОУ как «нервный» ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$).

Риск усугубления ЭОУ (т.е. усиления негативного и ослабления позитивного отношения) наиболее высок при чрезмерной выраженности мотивов успеха как власти и особенно – как признания со стороны окружающих. Мы считаем, что это об-

стоятельство обязательно должно учитываться сотрудниками вузовской психологической службы и организаторами психологического сопровождения процесса развития мотивации учения у студентов.

Интерииоризованные виды мотивов успеха оказались особенно важными для переживания студентами состояния «*вдохновенности*» на занятиях (шесть прямых взаимосвязей, варьирующих от $r_{xy} = 0,17$ до $r_{xy} = 0,27$ при уровнях значимости от $p < 0,05$ до $p < 0,001$). Большинство интерииоризованных мотивов успеха оказались важными для преодоления студентами излишней «*стыдливости*» в процессе учёбы (пять обратных взаимосвязей, варьирующих от $r_{xy} = -0,16$ до $r_{xy} = -0,22$ при уровнях значимости от $p < 0,05$ до $p < 0,005$). Успешная учёба ради реализации призвания – средство преодолеть «*испуг*» на занятиях ($r_{xy} = -0,15$; $p < 0,05$). Студенты, ориентированные на результат собственной деятельности, а также стремящиеся успешно учиться ради обретения психологического благополучия, как правило, превосходят остальных своей «*увлечённостью*» учёбой (в обоих случаях $r_{xy} = 0,16$; $p < 0,05$). Стремящиеся к личному успеху застрахованы от «*расстроенности*» ($r_{xy} = -0,18$; $p < 0,05$), а те, кто проявлял особую заинтересованность в успехе как результате собственной деятельности, отмечали также у себя «*полноту сил*» ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,01$).

Изучалась специфика взаимосвязи показателей мотивов успеха с интегральными показателями ЭОУ («Позитивного аффекта» и «Негативного аффекта») отдельно у успевающих и слабоуспевающих студентов. В таблице 2 представлены данные успевающих, а в таблице 3 – слабоуспевающих студентов.

Таблица 2

Взаимосвязи интегральных показателей эмоционального отношения к учению с видами мотивации успеха у успевающих студентов (n = 78)

| Виды мотивации успеха | Интегральные показатели ЭОУ | |
|---|-----------------------------|---------------------|
| | «Позитивный аффект» | «Негативный аффект» |
| I Успех-удача | 0,20 | -0,24* |
| II Успех как материальный уровень жизни | 0,17 | -0,14 |
| III Успех-признание | 0,11 | -0,09 |
| IV Успех-власть | 0,21 | -0,13 |

| | | |
|--|---------------|---------------|
| Екстериоризація успіха | 0,21 | -0,18 |
| V Успех как результат собственной деятельности | 0,24* | -0,13 |
| VI Личный успех | 0,30** | -0,18 |
| VII Успех как психическое состояние | 0,09 | -0,09 |
| VIII Успех как преодоление препятствий | 0,31** | -0,25* |
| IX Успех-призвание | 0,14 | -0,05 |
| Интерииоризація успіха | 0,26* | -0,17 |

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$.

Хорошо видно, что мотивация успеха успевающих студентов прямо связана с общим положительным, и обратно – с общим отрицательным ЭОУ. Все коэффициенты корреляции показателей разных форм мотивации успеха и показателя «Позитивного аффекта» – положительные; в четырех случаях эти взаимосвязи достигают уровня статистической значимости. Примечательно также то, что все без исключения показатели форм мотивации успеха с «Негативным аффектом» связаны отрицательно (в двух случаях – на статистически значимом уровне). Возможно, мотивация успеха входит в структуру механизмов, ответственных за генерирование и закрепление позитивного ЭОУ успевающих студентов. Она также важна для сдерживания у них негативного ЭОУ.

Позитивное ЭОУ (показатель «Позитивного аффекта») статистически значимо связано только с интериоризованными формами мотивов успеха, феноменологически представленными в психике как «Успех как результат собственной деятельности» ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$), «Личный успех» ($r_{xy} = 0,30$; $p < 0,01$), и особенно «Успех как преодоление препятствий» ($r_{xy} = 0,31$; $p < 0,01$). Таким образом, мотивационный фактор возникновения, поддержания и реализации позитивного ЭОУ у успевающих студентов связан главным образом с интериоризованным успехом, в котором доминирует идея «личного успеха в учебе, стремясь к которому студент преодолевал препятствия и достиг определенного результата». О важности именно интериоризованного успеха свидетельствует также значимая связь обобщенного показателя «Интерииоризація успіха» с «Позитивным аффектом» ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,05$).

Негативный аффект на учёбу в вузе тем меньше, чем более позитивно успевающий студент настроен на успех как некую удачу, которая не обойдет его стороной ($r_{xy} = -0,24$; $p < 0,05$). Негативная эмоциональная реакция на учебу значитель-

но менее выражена также у успевающих студентов, которые мотивированы успехом, содержащим в себе идею преодоления препятствия ($r_{xy} = -0,25$; $p < 0,05$).

Есть две главные особенности в системе взаимосвязей видов мотивов успеха с интегральными показателями ЭОУ у *слабоуспевающих* студентов (см. табл. 3).

Таблица 3

Взаимосвязи интегральных показателей эмоционального отношения к учению с видами мотивации успеха у слабоуспевающих студентов (n = 104)

| Виды мотивации успеха | Шкалы опросника ШПА-НА | |
|--|------------------------|---------------------|
| | «Позитивный аффект» | «Негативный аффект» |
| I Успех-удача | 0,16 | -0,05 |
| II Успех как материальный уровень жизни | 0,02 | 0,14 |
| III Успех-признание | -0,03 | 0,33** |
| IV Успех-власть | 0,05 | 0,18 |
| Экстериоризация успеха | 0,06 | 0,20* |
| V Успех как результат собственной деятельности | 0,13 | -0,08 |
| VI Личный успех | -0,08 | 0,07 |
| VII Успех как психическое состояние | 0,09 | -0,12 |
| VIII Успех как преодоление препятствий | 0,01 | 0,02 |
| IX Успех-призвание | 0,09 | -0,18 |
| Интериоризация успеха | 0,06 | -0,07 |

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,001$.

Во-первых, в отличие от успевающих, в *группе слабоуспевающих студентов, роль разных видов мотивов успеха в возникновении позитивного ЭОУ заметно редуцирована*. Не выявлено ни одного статистически значимого коэффициента корреляции показателей мотивов успеха с показателем «Позитивного аффекта». Во-вторых, в отличие от успевающих студентов, у *слабоуспевающих актуализация некоторых мотивов успеха, по-видимому, участвует в возникновении и поддержании негативного ЭОУ*. Речь идет об экстериоризованных мотивах вообще ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,05$) и о мотиве успеха как признании со стороны внешнего окружения, – в частности ($r_{xy} = 0,33$; $p < 0,001$).

Для выявления детальных различий между успевающими и слабоуспевающими студентами вычислялись взаимосвязи по-

казателей мотивов успеха с парциальными показателями ЭОУ отдельно в группах успевающих и слабоуспевающих студентов. Результаты этих вычислений отражены на коррелограммах (см. рис. 2 и 3).

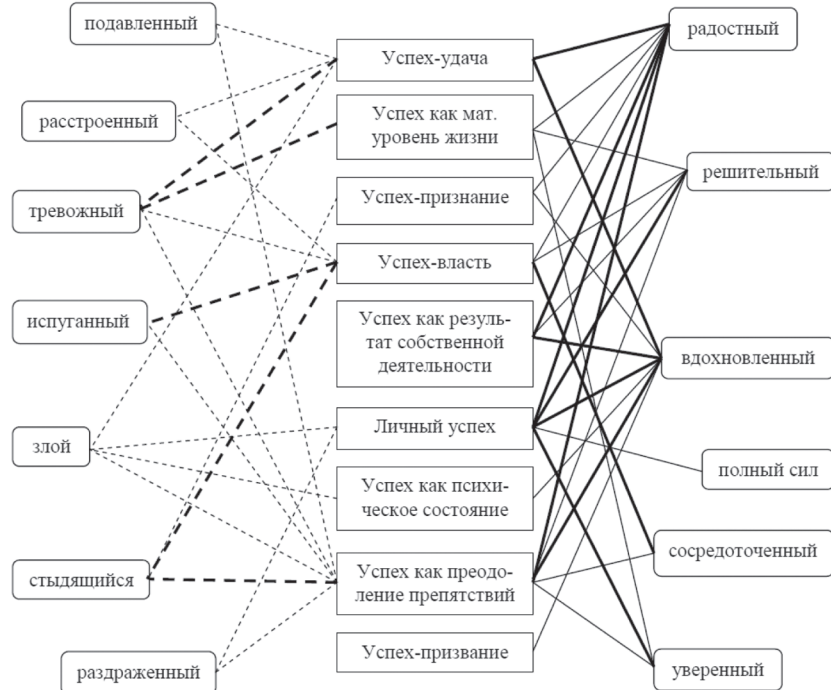


Рис. 2. Система взаимосвязей показателей мотивов успеха с показателями ЭОУ в группе студентов с высокой успеваемостью

(Примечание: сплошные линии – прямые корреляции, пунктирные – обратные; тонкие линии – $p < 0,05$, жирные линии – $p < 0,01$ и менее).

Обнаружены следующие различия между успевающими и слабоуспевающими студентами.

Во-первых, у успевающих студентов сфера достижения вовлечена в процесс возникновения и поддержания определенного ЭОУ в значительно большей степени, чем у слабоуспевающих студентов. Группа слабоуспевающих, превосходя группу успевающих количественно (соответственно, $n = 104$ и $n = 78$), тем не менее, заметно уступает ей по числу продемонстрированных статистически значимых

коэффициентов корреляции. Так, в группе успевающих выявлено 44 тесных корреляции, из которых 25 – прямые и 19 – обратные, в группе слабоуспевающих – только 26 (18 прямых и 8 обратных). Это – данные без учета коэффициентов корреляции, образованных интегральными шкалами экстерноризованного и интериоризованного успеха.

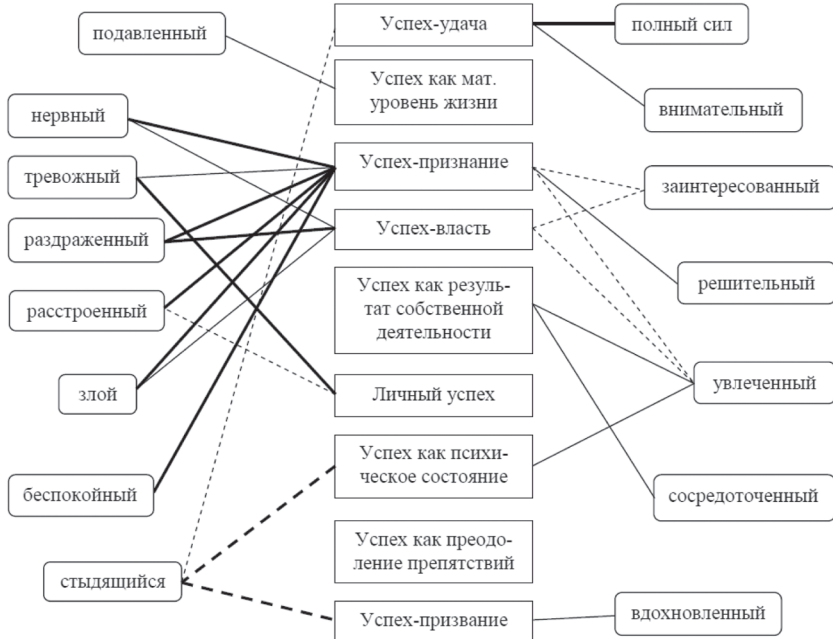


Рис. 3. Система взаимосвязей показателей мотивов успеха с показателями ЭОУ в группе студентов с низкой успеваемостью.

(Примечание: сплошные линии – прямые корреляции, пунктирные – обратные; тонкие линии – $p < 0,05$, жирные линии – $p < 0,01$ и менее).

Во-вторых, в успевающей группе функционирование мотивов успеха характеризуется исключительной четкостью, а в слабоуспевающей – «смещением ролей» в возникновении и поддержке разных эмоциональных установок на учение. По рисунку 2 хорошо видно, что показатели выраженности разных видов мотивов успеха у успевающих студентов связаны с компонентами позитивного ЭОУ только прямой связью (правая часть коррелограммы). В то же время показатели мотивов с компонентами негативного ЭОУ коррелируют только отрицательно (левая

часть коррелограммы). Это означает, что разные виды мотивов успеха, возможно, способствуют возникновению, поддерживают и усиливают позитивное ЭОУ. Так, «радость» во время учебы полимотивирована, связана с актуализацией успеха как удачи, как способа повысить материальный уровень жизни, как социального признания, как возможности властного доминирования, как результата собственной деятельности, личного успеха и преодоления препятствия (коэффициенты корреляции варьируют от $r_{xy} = 0,25$ до $r_{xy} = 0,35$ при статистической значимости от $p < 0,05$ до $p < 0,005$). Такой же обширный «мотивационный синдром» свойственен «вдохновленности» (семь коэффициентов корреляции), «решительности» (пять коэффициентов корреляции). Для «уверенности» на занятиях в группе успевающих оказались важными мотивы материальный ($r_{xy} = 0,27$; $p < 0,05$), преодоления препятствия ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,05$), и особенно личного успеха ($r_{xy} = 0,32$; $p < 0,005$). Мотивы успеха как преодоления препятствия и особенно успеха как обретения власти важны для «сосредоточенности» на занятиях (соответственно, $r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$ и $r_{xy} = 0,33$; $p < 0,005$). Личный успех важен для ощущения «полноты сил» ($r_{xy} = 0,24$; $p < 0,05$).

И экстерииоризованные и интериоризованные виды мотивов успеха оказались важными для функционирования механизмов противодействия отрицательному ЭОУ успевающих студентов. Так, мотив преодоления препятствия, возможно, делает студентов этой группы менее «подавленными» ($r_{xy} = -0,28$; $p < 0,05$), менее «тревожными» ($r_{xy} = -0,23$; $p < 0,05$), менее «испуганными» ($r_{xy} = -0,22$; $p < 0,05$), менее «злыми» ($r_{xy} = -0,25$; $p < 0,05$), менее «раздраженными» ($r_{xy} = -0,23$; $p < 0,05$), и особенно менее «стыдящимися» ($r_{xy} = -0,37$; $p < 0,001$) на занятиях в вузе. По четыре тесных обратных корреляции с показателями отрицательного ЭОУ образовали показатели мотива успеха как удачи, успеха-власти. Факторами сдерживания отрицательного ЭОУ у успевающих студентов выступили также мотивы материального успеха, признания со стороны социального окружения, личного успеха и успеха как благополучного психического состояния (коэффициенты корреляции варьируют от $r_{xy} = -0,22$ до $r_{xy} = -0,39$ при статистической значимости от $p < 0,05$ до $p < 0,0005$).

«Смещение ролей» отдельных мотивов успеха в слабоуспевающей группе выражается в том, что актуализация некоторых видов мотивов успеха может у этих студентов сопровождаться ослаблением позитивного ЭОУ. Так, например, усиление зависимости от социального признания сопровождается ослаблением

«заинтересованности» в учебной информации и в учебе вообще ($r_{xy} = -0,24$; $p < 0,05$); уменьшатся также «увлечённость» учёбой ($r_{xy} = -0,20$; $p < 0,05$). Слабоуспевающие студенты становятся менее «увлечёнными» при актуализации мотива успеха как обретения власти ($r_{xy} = -0,21$; $p < 0,05$). Только в семи случаях в слабоуспевающей группе выявлены прямые корреляции показателей мотивов успеха с компонентами позитивного ЭОУ (в успевающей группе таких случаев было 25!).

В-третьих, анализ левой части коррелограммы на рис. 3 приводит к выводу о том, что, по-видимому, мотивы успеха в слабоуспевающей группе не столько сдерживают, сколько, поддерживают и укрепляют негативное ЭОУ. Вывод этот касается преимущественно экстериоризованных и в значительно меньшей степени – интериоризованных мотивов успеха. Так, усиление мотива личного успеха у слабоуспевающих студентов может сопровождаться повышением «тревоги» на занятиях ($r_{xy} = 0,26$; $p < 0,01$). Однако, при этом «расстроенность» становится менее выраженной ($r_{xy} = -0,24$; $p < 0,05$). Такие интериоризованные виды мотивов успеха в учебе, как призвание и благополучное психическое состояние помогают слабоуспевающим студентам справляться со «стыдом» (в обоих случаях $r_{xy} = -0,27$; $p < 0,01$). Преодолению излишней «стыдливости» во время учёбы слабоуспевающему студенту может также помочь экстериоризованный мотив успеха как удаchi ($r_{xy} = -0,19$; $p < 0,05$).

Однако в большинстве случаев (11 корреляций) мотивы успеха в данной группе испытуемых связаны с усилением компонентов негативного ЭОУ. При этом «ядерным» мотивационным элементом, связанным с эмоциональным неблагополучием во время учёбы, является мотив успеха, обусловленного социальным признанием. Чрезмерно мотивированные в этом направлении слабоуспевающие студенты описывают свое состояние во время учёбы как «нервный», «тревожный», «раздражённый», «расстроенный», «злой» и «беспокойный» (коэффициенты корреляции варьируют от $r_{xy} = 0,22$ до $r_{xy} = 0,34$ при статистической значимости от $p < 0,05$ до $p < 0,0005$). «Нервозность», «раздражённость» и «злость» повышены также у слабоуспевающих студентов, которые чрезмерно мотивированы успехом-властью (коэффициенты корреляции варьируют от $r_{xy} = 0,21$ до $r_{xy} = 0,31$ при статистической значимости от $p < 0,05$ до $p < 0,005$). Связывание успешной учебы с материальным уровнем жизни оборачивается для слабоуспевающих студентов избытком «подавленности» на занятиях в вузе ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,05$).

Таким образом, у успевающих и слабоуспевающих студентов мотивы успеха (особенно экстериоризованные) в ЭОУ проявляются по-разному. Этот вывод подтверждается также и при анализе корреляций, образованных интегральными шкалами опросника С.А. Пакулиной. Так, шкала «Экстериоризация успеха» в группе успевающих коррелирует прямо с показателями отдельных компонентов положительного ЭОУ и обратно – с показателями отрицательного ЭОУ. Столь же стройная картина наблюдается и в корреляциях шкалы «Интериоризация успеха».

В группе слабоуспевающих «Экстериоризация успеха» прямо коррелирует с рядом показателей отрицательного ЭОУ. Шкала «Интериоризация успеха» вообще ни с одним из показателей не коррелирует.

Выводы. Стремление студентов к успеху проявляется в специфике их эмоционального отношения к учебно-профессиональной деятельности. Существенно не только то, насколько сильно выражено стремление к успеху в учебной деятельности у студентов, но также и то, как именно в мотивационном профиле личности соотносятся экстериоризованные и интериоризованные формы успеха.

Студенты «Высокомотивированной» группы существенно превосходят студентов «Интериоризованно мотивированной» и особенно «Низкомотивированной» групп в степени выраженности позитивного отношения к учебной деятельности (как по интегральным, так и по парциальным показателям).

Выраженность тех, или иных видов мотивов успеха, как правило, сочетается с проявлением определённых позитивных эмоциональных установок на учёбу и со сдерживанием негативных эмоциональных установок. Эта закономерность проявляется у успевающих студентов намного отчетливее, чем у слабоуспевающих.

Перспективы дальнейших исследований. Данное исследование может быть продолжено в направлении выявления системы мотивационных предикторов позитивного и негативно-эмоционального отношения успевающих и слабоуспевающих студентов к учебно-профессиональной деятельности. Будет построена иерархия предикторов по степени их влияния на зависимую переменную – эмоциональное отношение к учению.

Список использованных источников

1. Буянова М.В. Социально-психологические факторы мотивации достижения: дис. ...кандидата психол. наук:

- 19.00.05 / Марианна Викторовна Буянова. – СПб., 2004. – 179 с.
2. Варій М.Й. Психологія особистості: навч. пос. / М.Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
 3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М. : Смысл, 2006. – 336 с.
 4. Горчакова Е.Б. Мотив достижения успеха в структуре личности и деятельности будущих менеджеров: дис. ...кандидата психол. наук: 19.00.05 / Елена Борисовна Горчакова. – Хабаровск, 2002. – 164 с.
 5. Дэкерс Л. Мотивация: Теория и практика. Расширенный курс / Л. Дэкерс; пер. с англ. – М. : ГроссМедиа, 2007. – 640 с.
 6. Кузнецов М.А. Эмоциональная память / М.А. Кузнецов. – Х. : Крок, 2005. – 568 с.
 7. 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. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – № 26 (50). – Част. I. – С. 280–286.
 8. Кузнецов М.А. Чувство, установка и эмоциональная память / М.А. Кузнецов // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, № 981. – Х., 2011. – С. 120–124.
 9. Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии. Психология общая и экспериментальная / А.Ф. Лазурский. – СПб. : Издательство «АЛЕТЕЙЯ», 2001. – 288 с.
 10. Левченко Т.І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності : монографія / Т.І. Левченко. – Вінниця : Нова Книга, 2011. – 448 с.
 11. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с. – (Серия «Мастера психологии»).
 12. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
 13. Маршал-Вишневская М. Роль представлений в упорном действии / М. Маршал-Вишневская, Е. Ярчевская-Герц // Мотивация замысла; пер. с польск. – Х. : Изд-во «Гуманитарный Центр» / Д.М. Шевчук, 2015. – С. 95–123.
 14. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.

15. 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.
16. Пакулина С.А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе / С.А. Пакулина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 88. – С. 23–32.
17. Петровский А.В. Теоретическая психология: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 496 с.
18. Рыбалка В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: пособие / В.В. Рыбалка. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015. – 872 с.
19. Фоменко К.І. Психологія успіху: навч.-метод. посіб. / К.І. Фоменко. – Х. : Вид-во «Діса плюс», 2015. – 274 с.
20. Фрэнкин Р. Мотивация поведения / Р. Фрэнкин; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2003. – 651. – (Серия «Мастера психологии»).
21. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен; пер. с англ. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.
22. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; пер. с англ. 2-е изд. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с. – (Серия «Мастера психологии»).
23. Хэлворсон Х.Г. Психология мотивации. Как глубинные установки влияют на наши желания и поступки / Х.Г. Хэлворсон, Т. Хиггинс; пер. с англ. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 272 с.
24. 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.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Bujanova M.V. Social'no-psihologicheskie faktory motivacii dostizhenija: dis. ...kandidata psihol. nauk: 19.00.05 / Marianna Viktorovna Bujanova. – SPb., 2004. – 179 s.
2. Varij M.J. Psihologija osobystosti: navch. pos. / M.J. Varij. – K. : Centr uchbovoi' literatury, 2008. – 592 s.
3. Gordeeva T.O. Psihologija motivacija dostizhenija / T.O. Gordeeva. – M. : Smysl, 2006. – 336 s.

4. Gorchakova E.B. Motiv dostizhenija uspeha v strukture lichnosti i dejatel'nosti budushhih menedzherov: dis. ...kandidata psihol. nauk: 19.00.05 / Elena Borisovna Gorchakova. – Habarovsk, 2002. – 164 s.
5. Djekers L. Motivacija: Teorija i praktika. Rasshirennyj kurs / Djekers L.; per. s angl. – M. : GrossMedia, 2007. – 640 s.
6. Kuznecov M.A. Jemocional'naja pamjat' / M.A. Kuznecov. – H. : Krok, 2005. – 568 s.
7. 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 // Naukovij chasopis NPU imeni M.P. Dragomanova. – Serija № 12. Psihologichni nauki. – K. : NPU imeni M.P. Dragomanova, 2009. – № 26 (50). – Chast. I. – S. 280–286.
8. Kuznecov M.A. Chuvstvo, ustanovka i jemocional'naja pamjat' / M.A. Kuznecov // Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu imeni V.N. Karazina, № 981. – H., 2011. – S. 120–124.
9. Lazurskij A.F. Izbrannye trudy po obshhej psihologii. Psihologija obshhaja i jeksperimental'naja / A.F. Lazurskij. – SPb. : Izdatel'stvo «ALETEJJa», 2001. – 288 s.
10. Levchenko T.I. Motyvacija sub'jekta v riznyh vydah dijal'nosti. Monografija / T.I. Levchenko. – Vinnyca : Nova Knyga, 2011. – 448 s.
11. Makklelland D. Motivacija cheloveka / D. Makklelland; per. s angl. – SPb. : Piter, 2007. – 672 s. – (Serija «Mastera psihologii»).
12. Maksimenko S.D. Genezis sushhestvovaniya lichnosti / S.D. Maksimenko. – K. : Izd-vo OOO «KMM», 2006. – 240 s.
13. Marshal-Vishnevskaja M. Rol' predstavlenij v upornom dejstvii / M. Marshal-Vishnevskaja, E. Jarchevskaja-Gerc // Motivacija zamysla; per. s pol'sk. – H. : Izd-vo «Gumanitarnyj Centr» / D.M. Shevchuk, 2015. – S. 95–123.
14. Mjasishhev V.N. Lichnost' i nevrozy / V.N. Mjasishhev. – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1960. – 426 s.
15. Osin E.N. Izmerenie pozitivnyh i negativnyh jemocij: razrabotka russkojazychnogo analoga metodiki PANAS / E.N. Osin // Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. – 2012. – T. 9. – №4. – S. 91–110.
16. Pakulina S.A. Psihologicheskaja diagnostika motivacii dostizhenija uspeha studentov v vuze / S.A. Pakulina // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2008. – № 88. – S. 23–32.

17. Petrovskij A.V. Teoreticheskaja psihologija: Ucheb. posobie dlja stud. psihol. fak. vyssh. ucheb. zavedenij / A.V. Petrovskij, M.G. Jaroshevskij. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2003. – 496 s.
18. Rybalka V.V. Teorii lichnosti v otechestvennoj filosofii, psihologii i pedagogike: Posobie / V.V. Rybalka. – Zhitomir : Izd-vo ZhGU im. I. Franko, 2015. – 872 s.
19. Fomenko K.I. Psihologija uspihu: navch.-metod. posib. / K.I. Fomenko. – H. : Vyd-vo «Disa plus», 2015. – 274 s.
20. Frjenkin R. Motivacija povedenija / R. Frjenkin; per. s angl. – SPb. : Piter, 2003. – 651. – (Serija «Mastera psihologii»).
21. Hekhauzen H. Psihologija motivacii dostizhenija / H. Hekhauzen; per. s angl. – SPb. : Rech', 2001. – 240 s.
22. Hekhauzen H. Motivacija i dejatel'nost' / X. Hekhauzen; per. s angl. 2-e izd. – SPb. : Piter; M. : Smysl, 2003. – 860 s. – (Serija «Mastera psihologii»).
23. Hjelverson H.G. Psihologija motivacii. Kak glubinnje ustanovki vlijajut na nashi zhelanija i postupki / H.G. Hjelverson, T. Higgins; per. s angl. – M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2014. – 272 s.
24. Shrader V. Otnoshenie k ucheniju slabouspevajushhijh uchenikov i uslovija, vlijajushhie na izmenenie jetogo otnoshenija / V. Shrader // Psihicheskie osobennosti slabouspevajushhijh shkol'nikov / Pod red. I. Lompshera; per. s nem. – M. : Pedagogika, 1984. – S. 11–77.

Y.V. Kozub. The success achievement motivation as a factor of emotional attitude of students to educational and professional activity. The results of research of emotional attitude of students to educational and professional activity at a higher educational institution reflected in the article. The emotional attitude had been considered as a system of integrated and the fractional emotional installations to the learning. The assumption of interrelation of these installations with different types of motivation of success has been checked. Different forms of exteriorized (objective) and interiorized (subjective) success which are shown in their educational activities as motives of achievement have been diagnosed at students. Three main motivational profiles have been allocated. It is revealed that the group of «Highly motivated» students significantly surpasses the «motivated by interiorization» ones and especially «Low motivated» groups on quality of structure and level of formation of the positive attitude to educational and professional activities. «Low motivated» students show the most expressed negative emotional attitude to study at a higher education institution.

It has been proved that the accentuation of any motive of success, is being followed by strengthening of that or other component of the positive attitude of students to studying and by weakening of any component of the

negative attitude. There have been revealed the types of success motives which excessive activation leads to decrease of positive attitude to studying and to strengthening of negative one at students (success as external recognition, success as the power, material success). At low progress students the role of different types of success motives in emergence of the positive attitude to studying is significantly reduced. At such students many motives of success, on the contrary, promote fixing of negative emotional installations for studying at the university. At the group of high progress students the functioning of success motives are characterized by exclusive clearness, and at the low progress ones – by «mixture of roles» in emergence and maintenance of different emotional installations to the studying.

Key words: relation, educational and professional activity of a student, the emotional attitude to studying at a university, emotional installation, achievement motivation, types of success motives, exteriorized success, interiorized success.

Received February 11, 2016

Revised March 25, 2016

Accepted April 27, 2016

УДК 378.013.77.:338.48-051

М.С. Корольчук

podlodca@ukr.net

Ю.В. Старова

yuliya.nemesh@yandex.ua

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВПЛИВУ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НА КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИСТИЧНОГО БІЗНЕСУ

Korolchuk M.S. Comparative characteristics of the results of psychological support on the basic components of professional training of the future managers of tourism business / M.S. Korolchuk, Y.V. Starova // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 280–290.

M.S. Korolchuk – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

Y.V. Starova – the scientific contribution of the co-author is 50% .

© М.С. Корольчук, Ю.В.Старова

М.С. Корольчук, Ю.В.Старова. Ефективність впливу програми психологічного супроводу на компоненти професійної підготовки майбутніх менеджерів туристичного бізнесу. У статті доведено, що ефективність професійного розвитку майбутніх менеджерів туристичного бізнесу залежить від упровадження технології психологічного супроводу у вищому навчальному закладі, що передбачає систематичне психодіагностичне визначення рівня психологічного статусу студента, інтенсивне й адекватне використання психологічних методів у навчальному процесі.

З'ясовано психологічний зміст компонентів професійної підготовки менеджерів туристичної сфери, обґрунтовано інформативний комплекс психодіагностичних методик та розроблено програму психологічного супроводу на різних етапах професійної підготовки.

Встановлено, що порівняльний аналіз результатів впливу програми психологічного супроводу на основні компоненти професійної підготовки майбутніх менеджерів туристичного бізнесу експериментальної групи свідчить про ефективність проведених психокорекційних заходів.

Доведено, що існують статистично достовірні відмінності між показниками експериментальної групи до і після застосування програми психологічного супроводу, а також з даними контрольної групи обстежуваних зокрема: за мотиваційним, когнітивним, особистісним та професійним компонентами.

Зроблено висновок на підставі отриманих результатів про те, що представлена програма має достатньо високу ефективність і може бути рекомендована в організацію навчально-виховного процесу вищого навчального закладу та його структуру, що сприяє світоглядному, когнітивному, особистісному, професійному становленню майбутнього менеджера туристичного бізнесу.

Ключові слова: ефективність, програма, психологічний супровід, компоненти, професійна підготовка, менеджери, туристичний бізнес.

Н.С. Корольчук, Ю.В.Старова. Эффективность воздействия программы психологического сопровождения на компоненты профессиональной подготовки будущих менеджеров туристического бизнеса. В статье доказано, что эффективность профессионального развития будущих менеджеров туристического бизнеса зависит от внедрения технологии психологического сопровождения в высшем учебном заведении, предусматривает систематическое психодиагностическое определение уровня психологического статуса студента, интенсивное и адекватное использование психологических методов в учебном процессе.

Определено психологическое содержание компонентов профессиональной подготовки менеджеров туристической сферы, обосновано информативный комплекс психодиагностических методик и разработана программа психологического сопровождения на разных этапах профессиональной подготовки.

Установлено, что сравнительный анализ результатов воздействия программы психологического сопровождения на основные компоненты

профессиональной подготовки будущих менеджеров туристического бизнеса экспериментальной группы свидетельствует об эффективности проведенных психокоррекционных мероприятий.

Доказано, что существуют статистически достоверные различия между показателями экспериментальной группы до и после применения программы психологического сопровождения, а также с данными контрольной группы обследуемых, а именно: по мотивационным, когнитивным, личностным и профессиональным компонентами.

Сделан вывод на основании полученных результатов о том, что представленная программа имеет достаточно высокую эффективность и может быть рекомендована в организации учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения и его структуру, что способствует мировоззренческому, когнитивному, личностному, профессиональному становлению будущего менеджера туристического бизнеса.

Ключевые слова: эффективность, программа, психологическое сопровождение, компоненты, профессиональная подготовка, менеджеры, туристический бизнес.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні характеризується тим, що у державі стрімко розвиваються економічні та організаційні туристичні контакти. У цих умовах особливого значення набуває професійна підготовка кваліфікованого спеціаліста, а саме: менеджера туристичної сфери, який би відповідав рівню світових стандартів і був готовий до постійного професійного зростання. Змінюється функція менеджера як спеціаліста міжкультурної туристичної сфери, який має орієнтуватися й адаптуватися в динамічному, мінливому середовищі, самостійно організувати свою працю і приймати ефективні управлінські, організаційні та економічні рішення. Актуальність цих задач зумовлена існуючими нині протиріччями між зростанням вимог до фахівця як висококваліфікованого менеджера, з одного боку, а з другого – низьким рівнем використання наукових і практичних досягнень у галузі психології. Отже, постає важливе науково-практичне завдання, яке спрямовано на перевірку результатів впливу розробленої авторами програми психологічного супроводу на основні компоненти професійної підготовки майбутніх менеджерів туристичного бізнесу, що сприятиме розвитку високого рівня професіоналізму.

Аналіз останніх досліджень. Проблема вдосконалення навчального процесу відповідно до сучасних вимог професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ) набуває все більшої актуальності. Про це свідчать наукові публікації з проблем організації фахової підготовки та впровадження

сучасних навчальних програм у вищому навчальному закладі (Е.Ф. Зеєр, Л.М. Карамушка, О.М. Кокун, М.С. Корольчук, Н.Г. Ничкало, В.Ф. Орлов) [2,4,6]. Водночас, менше уваги приділяється психологічним проблемам професійної підготовки, тому виникає потреба у впровадженні системи психологічного супроводу в організацію навчально-виховного процесу ВНЗ та його структуру, що сприяє світоглядному, професійному та особистісному становленню менеджера. Нині розроблено загальні принципи (неперервності, комплексності, адекватності) і завдання психологічного супроводу професійної підготовки, що забезпечить розв'язання низки проблем, які виникають у професіогенезі особистості (В.О. Бодров, А.А. Бодальов, Л.С. Виготський, В.Н. Дружинін, М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, О.М. Леотьев, Б.Ф. Ломов, А.А. Мазаракі, С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка, С.Л. Рубінштейн та ін.). Відповідно до наукової проблеми дослідження постає нагальна потреба перейти від загальних принципів і завдань до вдосконалення системи психологічного супроводу майбутніх менеджерів туристичного бізнесу для поліпшення результатів професійної підготовки за рахунок інтенсивності, насиченості психологічними прийомами в різні періоди навчальної діяльності.

Мета статті – визначити ефективність впливу розробленої програми психологічного супроводу на мотиваційний, професійний, когнітивний, особистісний компоненти професійної підготовки майбутніх менеджерів туристичного бізнесу.

Виклад основного матеріалу. Вибірка досліджуваних складалася зі студентів 1-х, 2-х, 3-х, 4-х, 5-х курсів Мукачівського державного університету (41 особи), які на основі даних констатувального експерименту мали низькі показники за такими методиками: «Учбова мотивація студентів» (А.О. Реан, В.О. Якунін, у модифікації Н.Ц. Бадмаєвої); «Діагностика соціального інтелекту» (Дж. Гілфорда і М. Саллівена); «Індивідуально-типологічний опитувальник» (Л.М. Собчик); тест на загальні здібності до підприємництва (GET TEST-General measure of Enterprising Tendency) (Л. Карамушка). Проведення замірів результатів застосування запропонованої програми було здійснено в експериментальній і контрольній групах (відповідно 50 і 40 осіб). Склад обох груп був приблизно однаковий за всіма компонентами професійної підготовки. Обстеження студентів експериментальної і контрольної груп було зроблено перед початком програми психологічного супроводу та після її завершення. Обробка й аналіз кількісних даних проводився за допомогою статистичного паке-

та SPSS версії 15.0 та Microsoft Excel з пакета Microsoft Office 2007 [3].

Програма впроваджувалася з жовтня по лютий 2015-2016 н.р. Вона включала в себе 4 модулі, які розбиті на 12 зустрічей, кожна з яких тривала від 2-х до 3-х годин. Мета програми полягала в удосконаленні структурних компонентів (мотиваційного, когнітивного, особистісного, професійного) процесу професійної підготовки, які об'єктивно піддаються формуванню за відносно короткої проміжок часу, що активізує роботу студента над власним професійним зростанням.

До програми було включено завдання на розвиток комунікативних, професійних, навчально-пізнавальних мотивів, мотивації досягнення; орієнтування на визначення навчально-пізнавальних і професійних цілей; формування позитивного ставлення до себе, своєї майбутньої професійної діяльності; навчання новим способам поведінки, типових для тих, у кого високорозвинена мотивація досягнення (коли вибирають середні за складністю цілі й уникають їх, коли занадто легкі, або дуже складні; коли надають перевагу ситуаціям, які передбачають особисту відповідальність за успіх справи й уникають випадкових ситуацій, а також ситуацій, де мету задають інші люди); розширення уявлення про сенс особистого і професійного життя; створення умов для пошуку ефективних, оптимальних шляхів вирішення професійних завдань. Кожен із модулів має єдину мету, але спрямованість – у відповідності до розвитку визначених компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців туристичного бізнесу.

Так, перший модуль включає 3 заняття, які спрямовано на створення мотиваційно-професійного середовища під час професійної підготовки студентів-менеджерів у ВНЗ; покращення мотивації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх менеджерів у набутті професійної компетентності; розвитку і саморозвитку професійно важливих якостей, у тому числі рефлексивності; сприяння формуванню професійно-комунікативних умінь.

Другий модуль (3 заняття) – формування цілісного, змістовно насиченого образу «Я»; створення умов для самопізнання, самоаналізу, самовдосконалення, усвідомлення себе в якості майбутнього менеджера туристичної сфери; формування усвідомлення необхідності творчого, креативного, інноваційного підходу до професійної діяльності.

Третій модуль (3 заняття) – сприяння самопізнанню себе як особистості; усвідомлення внутрішніх особистісних ресурсів

і особистісних характеристик; підвищення впевненості в собі; зниження рівня внутрішньої емоційної напруженості; формування вміння адекватно сприймати себе як майбутнього фахівця туристичної сфери.

Четвертий модуль (3 заняття) – ефективне опанування майбутніми фахівцями професійних знань, умінь та навичок; сприяння формуванню усвідомленого ставлення до власного професіогенезу; профілактика та успішне подолання навчально-професійних криз, новоутвореннями яких є навчально-професійна адаптованість і професійна ідентичність майбутніх менеджерів туристичного бізнесу.

У змісті програми представлено тільки описи вправ із необхідним матеріалом, що наведений у додатках. Варто особливо відзначити, що змістовні вправи не обмежуються фактом проведення, а й супроводжуються реконструкціями подій, що відбуваються у групі, з подальшою інтерпретацією за наступною схемою: подія – шеренг (емоційне реагування на те, що відбувалося) – ідентифікація – (Що? Де? Коли відбулося?) – кваліфікація (Чому? Як?) – інтерпретація (пошук причин, що трапилися) [2]. Програма має модульну структуру, що дозволяє реалізувати її як цілком, так і за окремими модулями [1].

Провівши тренінгову програму, спрямовану на підвищення ефективності професійного розвитку студента на всіх етапах його становлення, постала задача у визначенні її ефективності, а саме, чи вдалося нам виконати поставлені завдання та досягнути мети і з'ясувати, наскільки ефективність професійного розвитку майбутнього менеджера туристичного бізнесу залежить від упровадження у ВНЗ технології психологічного супроводу. Однією з проблем визначення результативності реалізації тренінгової програми є вибір адекватних критеріїв для дослідження рівня змін мотиваційного, особистісного, когнітивного, професійного компонентів підготовки менеджерів. Для порівняння і визначення ефективності впровадженої тренінгової програми було обрано статистичні методи U-критерій Манна Уїтні та T-критерій Вілкоксона.

Перед реалізацією тренінгової програми з метою виявлення відмінностей між контрольною та експериментальною групами було проаналізовано експериментальний зріз за допомогою непараметричного методу порівняння вибірок – критерію U-Манна Уїтні. Висновок про відмінність або подібність досліджуваних груп здійснювався на основі емпіричного значення критерію, який відображає, наскільки в обстежуваних співпадають ряди

значень за кожною зі шкал використаних методик. Аналізуючи отримані результати за даним критерієм, статистично значимі відмінності між досліджуваними, які складають контрольну та експериментальну групи не виявлені (рівні значимості перевищують 0,05). Такі результати свідчать про рівномірний розподіл студентів на експериментальну та контрольну групи, що дає можливість припустити вірогідність «чистоти» експерименту.

Після впровадження тренінгової програми для визначення психологічного змісту компонентів професійної підготовки менеджера туристичної сфери та встановлення динаміки їх розвитку під впливом програми психологічного супроводу для аналізу результатів студентів експериментальної групи було застосовано Т-критерій Вілкоксона. Даний критерій є непараметричним статистичним критерієм, що призначений для зіставлення показників, виміряних на одній і тій самій вибірці досліджуваних (у нашому випадку: до і після проведення тренінгової програми). За результатами аналізу статистично значимі відмінності спостерігаються за такими шкалами, як: «Комунікативні мотиви», «Мотиви уникнення», «Професійні мотиви», «Навчально-пізнавальні мотиви», «2-й субтест», «Композитна оцінка», «Агравация», «Сензитивність», «Спонтанність», «Шкала брехні», «Потреба в досягненнях». Представлені показники середніх результатів, отримані після проведення тренінгової програми, у порівнянні до його використання, змінилися в позитивну сторону. Так, за шкалами «Комунікативні мотиви» (до тренінгу 7,4; після тренінгу – 9,8; «Мотиви уникнення» (6,9 – 12,3); «Професійні мотиви» (7,3 – 15,7); «Навчально-пізнавальні мотиви» (11,7 – 17,4); «2-й субтест» (5,2 – 18); «Композитна оцінка» (23 – 24,3); «Агравация» (2,4 – 4,8); «Сензитивність» (3,1 – 4,8); «Спонтанність» (4,6 – 1,9); «Шкала брехні» (3,4 – 1,8); «Потреба в досягненнях» (5,7 – 10).

Отже, аналіз результатів експериментального дослідження свідчить про покращення показників, що дозволяє стверджувати наступне: студенти експериментальної групи, пройшовши програму психологічного супроводу, поліпшили продуктивність міжособистісної взаємодії, розвинули навички співробітництва, збагатили свій комунікативний досвід, покращилася здібність до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих ознак у різних невербальних реакціях людини (поза, міміка, жести). У більшості студентів підвищився рівень навчальної мотивації в результаті формування позитивного ставлення внутрішнього «Я» до майбутньої діяльності; відбувся процес саморозвитку нових емоційних, когнітивних, особистісних, вольових

якостей. Навчально-пізнавальні мотиви все більше стали відповідати професійній діяльності майбутніх менеджерів. Все це сприяло професійному самовдосконаленню, саморозвитку, самоусвідомленню професійних можливостей власної компетентноспроможності, індивідуалізації особистості та набуттю нових знань, навичок, умінь, що, в свою чергу, дасть можливість в майбутньому здійснювати творчі, ініціативні, креативні дії професійного характеру відчуваючи впевненість за свої рішення та наслідки. Окрім того, після реалізації програми психологічного супроводу спостерігається покращення показників за шкалою «Потреба в досягненнях (подальшому) розвитку», що свідчить про спрямованість студентів на успішний, ефективний результат своєї майбутньої діяльності.

Так як програма поєднувала у собі вправи, які були спрямовані на покращення мотиваційного, особистісного, когнітивного, професійного компонентів у процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів туристичного бізнесу, можна припустити, що під час психологічного супроводу відбулася екстраполяція отриманого досвіду застосування адекватних умов для майбутньої діяльності в поле особистісного розвитку, що сприяло засвоєнню професійного досвіду та перенесенню його на інші життєві ситуації. Реалізація нашої програми дає можливість студентам вибудувати адекватну, повноцінну, стійку та конструктивну форму професійної підготовки, сформувати реалістичний, позитивний і цілісний образ власної особистості. За результатами порівняння показників контрольної групи на час початку і наприкінці тренінгу з'ясовано, що рівні значимості за усіма шкалами перевищують 0,05, і це свідчить про відсутність статистично достовірних відмінностей між компонентами професійної підготовки у учасників контрольної групи.

Отже, дані експериментальної групи за критерієм Вілконсона уможливають висновок про ефективність тренінгової роботи, яка була спрямована на те, щоб покращити професійно значимі показники в стислі терміни з метою самовдосконалення, саморозвитку та формування професійного й особистісного становлення майбутнього менеджера. Проаналізувавши отримані результати експериментальної групи, можемо з упевненістю стверджувати про досягнення високого рівня ефективності тренінгової програми.

Висновки. Доведено, що ефективність професійного розвитку майбутнього менеджера туристичного бізнесу залежить від упровадження технології психологічного супроводу у вищому на-

вчальному закладі, що передбачає систематичне психодіагностичне визначення рівня психологічного статусу студента, інтенсивне й адекватне використання психологічних методів у навчальному процесі. З'ясовано психологічний зміст компонентів професійної підготовки менеджерів туристичної сфери, обґрунтовано інформативний комплекс психодіагностичних методик та розроблено програму психологічного супроводу на різних етапах професійної підготовки. Встановлено, що порівняльний аналіз результатів впливу програми психологічного супроводу на основні компоненти професійної підготовки майбутніх менеджерів туристичного бізнесу експериментальної групи свідчить про ефективність проведених психокорекційних заходів. Доведено, що існують статистично достовірні відмінності між показниками експериментальної групи до і після застосування програми психологічного супроводу, а також з даними контрольної групи обстежуваних, а саме:

- за мотиваційним компонентом покращились показники шкал, що характеризують комунікативні, професійні, навчально-пізнавальні мотиви та мотиви уникнення;
- за когнітивним компонентом в кращу сторону змінились показники за шкалами: «2-й субтест» та «Композитна оцінка»;
- за особистісним компонентом на поліпшення результатів обстежуваних вказує зниження рівнів таких індивідуально-психологічних якостей як агравація, сензитивність, спонтанність, нещирість;
- за професійним компонентом покращились показники за шкалою: «Потреба в досягненнях».

З'ясовано, що отримані результати порівняння показників експериментальної і контрольної груп до і після проведення програми свідчать про те, що студенти, в яких було виявлено низькі показники за вказаними шкалами завдяки психокорекційному впливу досягають рівня нормативних характеристик за інтерпретацією методик. Початковий рівень показників контрольної і експериментальної груп статистично не відрізняється, а показники експериментальної групи після впровадження психологічної програми мають позитивні зрушення, що є свідченням того, що запропоновані модулі сприяють корекції структурних компонентів професійної підготовки, наближаючи їх до нормативних величин. Зроблено висновок на підставі отриманих результатів про те, що представлена програма має достатньо високу ефективність і може бути рекомендована в організацію навчально-виховного процесу вищого навчального закладу та його структуру, що спри-

яє світоглядному, когнітивному, особистісному, професійному становленню майбутнього менеджера туристичного бізнесу.

Список використаних джерел

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : [учебное пособие для вузов] / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Карамушка Л.М. Мотивація підприємницької діяльності: [Монографія] / Л.М. Карамушка, Н.Ю. Худякова. – К.-Львів : Сполом, 2011. – 208 с.
3. Корнієнко І.О. Стратегії копінг-поведінки студента в ситуації неуспіху : Монографія / І.О. Корнієнко. – Мукачєво, 2011. – 292 с.
4. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
5. Максименко С.Д. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти : навч. посібник / С. Д. Максименко, А. А. Мазаракі, Л. П. Кулаковська, Т. Ю. Кулаковський. – К. : КНТЕУ, 2012. – 720 с.
6. Технологія роботи організаційних психологів: Навч. посібн. для студентів вищ. навч. заклад. та слухачів ін-тів післядипломної освіти / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
7. Тюків А.А. Про шляхи опису психологічних механізмів рефлексії / А.А. Тюків // Проблеми рефлексії / Відп. ред. І.С. Ладєнко. – Новосибірськ, 1987. – 243 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bodrov V.A. Psykholohyia professyonalnoi pryhodnosti : [uchebnoe posobyе dlia vuzov] / V.A. Bodrov. – M. : PER SЭ, 2001. – 511 s.
2. Karamushka L.M. Motyvatsiia pidpryiemnytskoi diialnosti: [Monohrafiia] / L.M. Karamushka, N.Iu. Khudiakova. – K.-Lviv : Spolom, 2011. – 208 s.
3. Korniienko I.O. Stratehii kopinh-povedinky studenta v sytuatsii neuspikhu : Monohrafiia / I.O. Korniienko. – Mukachevo, 2011. – 292 s.
4. Korolchuk M.S. Teoriia i praktyka profesiinoho psykholohichnoho vidboru / M.S. Korolchuk, V.M. Krainiuk. – K. : Nika-Tsentr, 2006. – 536 s.
5. Maksymenko S.D. Pidpryiemnytstvo: psykholohichni, orh-anizatsiini ta ekonomichni aspekty : navch. posibnyk /

- S. D. Maksymenko, A. A. Mazaraki, L. P. Kulakovska, T. Iu. Kulakovskyyi. – К. : KNTEU, 2012. – 720 s.
6. Tekhnolohiia roboty orhanizatsiinykh psykhologiv: Navch.possible. dlia studentiv vyshch. navch. zaklad. ta slukhachiv in-tiv pislidyplomnoi osvity / Za nauk.red. L.M.Karamushky. – К. : Firma «INKOS», 2005. – 366 s.
 7. Tiukiv A.A. Pro shliakhy opysu psykhologichnykh mekhanizmiv refleksii / A.A. Tiukiv // Problemy refleksii / Vidp. red. Y.S.Ladenko. – Novosybirsk, 1987. – 243 s.

N.S. Korolchuk, Y.V. Starova. Comparative characteristics of the results of psychological support on the basic components of professional training of the future managers of tourism business. The article discusses that the effectiveness of the professional development of future managers of tourism business depends on the implementation of the techniques of psychological support in higher education establishments. It will provide systematic psycho-diagnostic determination of the level of student's psychological status and adequate usage of psychological methods in the educational process.

The article analyzes psychological content of the components of tourism managers' training. The article examined information complex of psycho-diagnostic methods and a program of psychological support at various stages of training was designed.

It is also established that the comparative analysis of the results of the influence of the program of psychological support on the main components of professional training of future managers of tourism business of experimental group demonstrates the effectiveness of the activities carried out psycho-corrective means.

It is also proved that there are significant differences between the performance of the experimental and control group before and after applying the program of psychological support, on the basis of such components of professional training: motivational, cognitive, personal and professional components.

On the basis of given results we can state that the presented program has enough high efficiency and can be recommended in the organization of educational process and structure of higher education institutions. This will contribute to cognitive, personal and professional development of future tourism business managers.

Key words: efficiency, program, psychological support, components, professional training, managers, tourism business.

Received February 06, 2016

Revised March 24, 2016

Accepted April 26, 2016

I.O.Kotyk

kotyk_i@mail.ru

С.В. Саричев

kursk-psychol@yandex.ru

Експериментальне дослідження надійності особистості й групи в напружених і екстремальних умовах життєдіяльності

Kotyk I.O. Experimental Research of Group and Individual Reliability in Intense and Extreme Social Conditions / I.O. Kotyk, S.V. Sarychev // 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 33. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 291–313.

I.O. Котик, С.В. Саричев. Експериментальне дослідження надійності особистості й групи в напружених і екстремальних умовах життєдіяльності. У статті обґрунтовано концепцію особистісної надійності як системи характеристик особистості, що є основою успішної саморегуляції у різних сферах життєдіяльності. Аналізуються методологічні й методичні проблеми використання експериментального методу дослідження надійності малої соціальної групи й особистості в напружених і екстремальних умовах життєдіяльності. 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. Верифікація гіпотези дослідження спирається на використання соціально-психологічного експерименту в трьох його різновидах – лабораторному, природному та формуальному. Результати застосування експериментального методу до різних видів малих соціальних груп дозволили виявити компоненти, соціально-психологічні механізми й способи підвищення надійності. Дані, одержані авторами, дозволяють уточнити параметричну теорію груп і концепцію організованості груп стосовно недостатньо досліджених умов і ситуацій спільної життєдіяльності. У роботі виявлені причинно-наслідкові зв'язки між організованістю, надійністю та суб'єктивністю малої соціальної групи. Орієнтування особистості в організаційних характеристиках групи відбувається у процесі зіставлення нею власних індивідуально-психологічних можливостей і названих вище властивостей групи.

I.O. Kotyk – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

S.V. Sarychev – the scientific contribution of the co-author is 50% .

Ключові слова: лабораторний, природний та формувальний експерименти, надійність групи, особистісна надійність, мала група, спільна діяльність, організованість, суб'єктність, оптимальні, напружені та екстремальні умови життєдіяльності.

І.А. Котик, С.В. Сарычев. Экспериментальное исследование надёжности личности и группы в напряжённых и экстремальных условиях жизнедеятельности. В статье 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 напряжённых 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 операционализованная в переменных, показателях и эмпирических референтах, измеряемых непосредственно с помощью соответствующих психологических методик. Верификация гипотезы исследования опирается на использование социально-психологического эксперимента в трёх его разновидностях – лабораторном, естественном и формирующем. Результаты применения экспериментального метода к различным видам малых социальных групп позволили выявить компоненты, социально-психологические механизмы и способы повышения надёжности. Данные, полученные авторами, позволяют уточнить параметрическую теорию групп и концепцию организованности групп применительно к недостаточно исследованным условиям и ситуациям совместной жизнедеятельности. В работе выявлены причинно-следственные связи между организованностью, надёжностью и субъектностью малой социальной группы. Ориентирование личности в организационных характеристиках группы происходит в процессе сопоставления ею собственных индивидуально-психологических возможностей и названных выше свойств группы.

Ключевые слова: лабораторный, естественный и формирующий эксперименты, надёжность группы, личностная надёжность, малая группа, совместная деятельность, организованность, субъектность, оптимальные, напряжённые и экстремальные условия жизнедеятельности.

Постановка проблеми. Кардинальні зміни соціально-економічних умов існування людства, що відбуваються у двадцять першому столітті, істотно впливають на малі групи й колективи. Виступаючи первинними осередками суспільства і утворюючи соціальну структуру й соціальні відносини на мікрорівні, малі групи здійснюють істотний вплив на особистість члена групи і, відповідно до принципу зворотного зв'язку, на суспільство. Зміст

та основні тенденції цих взаємозв'язків недостатньо вивчені в контексті сучасної суспільної ситуації та мають стати об'єктом дослідження психологів. Умови життєдіяльності малих груп в останні роки часто були екстремальними й напруженими, тому виразною на часі є необхідність поглибленого вивчення спільної діяльності, взаємодії та поведінки груп в екстремальних, напружених та оптимальних умовах поряд з умовами «стандартними». Практична потреба прогнозування процесу й результатів спільної діяльності малих соціальних груп у різних соціальних умовах посилює актуальність дослідження їхньої надійності. Одним із найважливіших питань, які доводиться розв'язувати під час організації та здійснення психологічного дослідження є питання про методи, про розробку нових і добір уже відомих методик, відповідних предмету, об'єкту, меті й завданням наукового пошуку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вважаємо, що основним методом дослідження надійності групи в екстремальних і напружених умовах спільної діяльності є експеримент. Ми спираємося на такі міркування. Психологи й соціологи, які розробляли проблеми експерименту в соціальних науках (В. Вундт, В.М. Дружинін, О.П. Купріян, Д. Кемпбелл, Т.В. Корнілова, О.Ф. Лазурський, К. Левін, Б.Ф. Ломов, С. Мілграм, Д.С. Міллер, В.Д. Небиліцин, С. Стауффер, Б.М. Теплов, Г.І. Челпанов та інші) виходили з того, що експериментальний метод має активний характер [1; 3; 4; 6; 7; 9; 13]. На їх думку, експериментом є таке дослідження, в ході якого ми створюємо умови, необхідні для оцінювання зв'язків між явищами, які нас цікавлять. Крім того, на думку К. Левіна, експеримент у психології повинен надавати пояснювальну характеристику, з'ясовувати причини, детермінацію людської поведінки, а не обмежуватися лише встановленням факту [5, с. 134]. Цей погляд ґрунтується на припущенні про динамічний характер причинно-наслідкових зв'язків і активному сприйнятті дослідника змінам в об'єкті вивчення.

Активний характер експериментального методу в соціальній психології має доволі широке тлумачення, винятково велике значення надається активності експериментатора (як можливості моделювання реальних умов). До того ж, експеримент має бути обґрунтований теоретично, розв'язувати конкретне теоретичне завдання і встановлювати певну закономірність. Магістральний шлях наукового дослідження у психології, таким чином, полягає у просуванні від теорії до експерименту, мета якого полягає

у віднаходженні психологічних закономірностей, встановленні законів, прогнозуванні психологічних явищ. Розвиваючи уявлення про експеримент у психології, К. Левін виходить з того, що психологія повинна застосовувати галілеєвське мислення, тобто виходить з того, що світ є гомогенним, а окремі явища підпорядковуються спільним закономірностям (що їх і потрібно виявляти та вивчати за допомогою експерименту).

Експеримент має бути детально продуманий, створені певні умови для того, щоб отримати, виокремити саме явище, що вивчається, і це позначає перехід від описового методу до конструктивно-теоретичного, вихід за межі суто емпіричного доведення [5]. Критерієм наукової достовірності є не лише повторюваність наукових фактів, але й охоплення фактів контекстом наукової теорії [5, с. 138].

Важливою методологічною проблемою соціальної психології є розгляд структури експерименту як способу перевірки гіпотези. Як справедливо зауважується в монографії О.П. Купріяна [3], більшість дослідників традиційно визнають за основоположно схему Д.С. Мілля та правило С. Стауффера. Перевірка гіпотези в експерименті відбувається не тільки в силу теоретичних міркувань і побудови послідовності силогізмів, але й у результаті предметно-емпіричної діяльності дослідника, в основу якої покладено спостереження за науковими фактами, їх вимірювання, фіксація їхніх змін, порівняння з іншими фактами.

В експериментальному дослідженні, предметом якого є соціально-психологічні явища, на окремих етапах можуть бути використані такі методи, як інтерв'ю, бесіда, спостереження, анкетування, тести. На думку В.М. Дружиніна, О.П. Купріяна та ін., ці методи можуть передувати експерименту, готувати його або створювати відповідні умови для нього, супроводжувати його, йти слідом після етапу активного впливу на експериментальні зміни. Експеримент тоді є не лише вимірюванням і контролем змінних, але й способом організації дослідження, що інтегрує інші методи [1; 3].

Проблеми використання в соціально-психологічному дослідженні лабораторного та природного експериментів, їх співвідношення, валідності неоднаково розв'язуються різними науковцями. Д. Кемпбелл, О.П. Купріян, П.М. Шихирев, констатуючи широке використання лабораторного експерименту в дослідженні лабораторних груп у соціальній психології, справедливо наголошують, що факти, отримані у такий спосіб, мають невисоку

валідність, виявляються майже не зіставними з соціальним контекстом поведінки та діяльності [3; 4; 13].

Прихильники протилежної позиції вказують на те, що лабораторний експеримент дає додаткові можливості для контролю за змінними й виокремлення досліджуваного психологічного явища у, так би мовити, «чистому вигляді». Варто також відзначити, що саме лабораторний експеримент найбільш розроблений у психології. Цей метод психологи почали розробляти раніше за інші методи, тому він є найбільш поширеним, особливо в американській соціальній психології [7; 13, с. 91; 14; 15]. Американські соціальні психологи вказують на те, що саме лабораторний експеримент спроможний надати однозначне доведення причин, краще контролювати зовнішні змінні, а також дослідити значення й параметри складних експериментальних змінних [14; 15, с.10].

Напевне, лабораторний експеримент наділений деякими перевагами, які неможливо ігнорувати [12]. Розв'язання проблеми, очевидно, полягає не в тому, щоб використовувати або не використовувати лабораторний експеримент у психології, а в тому, для досягнення яких цілей і в який спосіб використовувати його результати, які обставини і прийоми дозволяють зробити валідними дані, отримані в лабораторному експерименті. *Предмет нашого дослідження – надійність особистості та групи* – вимагає поєднання лабораторного та природного експериментів, оскільки повномасштабне відтворення екстремальних і напружених умов не є для нас прийнятним з етичних міркувань.

Б.М. Теплов, аналізуючи проблему співвідношення природного та лабораторного експериментів в аспекті використання активного методу в психології, вважав некоректним їхнє протиставлення, оскільки вони розв'язують різні завдання в ході наукового дослідження в психології. Природний експеримент допомагає формулювати життєво важливі проблеми, дозволяє окреслювати гіпотези, дає можливість застосувати вже усталені закономірності до пояснення деяких складних завдань, дослідити змістові сторони діяльності. Натомість, вдаючись до застосування лабораторного експерименту, можемо не тільки уможлядати, а й в реальності втілити наукову абстракцію, довести висунуті гіпотези, розкрити механізм досліджуваних явищ [9, с. 23].

У монографії О.П.Купріяна теоретично обґрунтовано положення про те, що відносно соціальних об'єктів у психології лабораторний експеримент наділений такими *перевагами*: дає можливість ретельно контролювати змінні; дозволяє широко ма-

ніпулювати експериментальними змінними; наділений значною роздільною силою в плані розв'язання методологічної проблеми контролю та вимірювання [3, с. 35].

О.С. Чернишев та ін. вказують на необхідність вивчення в лабораторному експерименті групи у соціально значущих умовах, зберігаючи соціальний контекст спільної діяльності. У ході моделювання ці дослідники акцентують необхідність використання критичних умов та застосування в якості об'єкта лабораторного експерименту реальні групи [12].

У психології застосовують *прийоми управління* лабораторним експериментом, які дозволяють наблизити ситуацію до *природної*: постановка завдання, достатньо значущого для учасників експерименту; завдання не повинно бути занадто громіздким та складним – це негативно впливає на експериментальну ситуацію; важливо відпрацювати інструкцію для учасників експерименту, в якій цілі та завдання мають бути зрозумілими для всіх. Б.М. Теплов зауважував, що саме інструкція виступає в якості засобу створення однозначної ситуації в лабораторному експерименті, складає сутність розуміння того, про що думає досліджуваний і що прагне зробити, – це і є предметом психологічного дослідження [9, с. 46].

Формулювання мети статті. В умовах кардинальних соціальних і науково-технічних змін проблематика надійності наповнюється новим змістом і вимагає сучасних засобів розв'язання. Необхідність вивчення надійності групи зумовлена також і тим, що у напружених та екстремальних умовах вивчалась, головним чином, діяльність індивіда (найчастіше – діяльність індивіда, що здійснює операторську функцію). Спільна діяльність групи у вказаних ситуаціях досліджена ще недостатньо. Зворотний бік незадовільного рівня наукових знань про надійність групи в різних соціальних умовах становить проблема співвідношення і взаємного зв'язку особистісної та групової надійності. Надійна особистість у надійній групі може виявитися основою стійкої соціальної динаміки. Саме тому *мали на меті* побудувати стратегію, сконструювати методичний блок та реалізувати *експериментальне дослідження надійності групи та особистості у напружених та екстремальних умовах життєдіяльності*.

Виклад основного матеріалу дослідження. Міркування, викладені вище, дозволили окреслити загальну стратегію дослідження надійності групи у напружених та екстремальних умовах спільної діяльності. У даному дослідженні нам уявляється доцільним вдатися до застосування різних груп методів: спосте-

реження, опитувальні методи, апаратурні методики. Формою організації дослідження є поєднання лабораторного та природного експерименту.

У процесі вивчення надійності групи в напружених умовах спільної діяльності доречно в якості провідного методу організації дослідження обрати природний експеримент, що дозволяє вивчити реальні малі групи в реальних напружених умовах. Його необхідно доповнити лабораторним експериментом, що дозволить виокремити досліджувані психологічні явища у «чистому вигляді» й уточнити дані, отримані в природному експерименті.

Під час дослідження надійності групи в екстремальних умовах спільної діяльності доцільно в якості провідного методу дослідження обрати лабораторний експеримент, що дозволяє моделювати (частково відтворювати) екстремальні умови і здійснювати повний контроль експериментальних змінних. Твердження, наведені вище, стали основоположними для конструювання методичного блоку, використовованого нами для експериментального дослідження надійності групи у напружених та екстремальних умовах спільної діяльності. Методичний блок органічно поєднує методи спостереження, опитування та прилади-моделі спільної діяльності. Прилади «Арка», ГСІ-7 (з приставками «Стресор» та « Самоорганізація») актуалізують процес і властивості спільної діяльності групи. Вказаний методичний блок був застосований нами у польовому соціально-психологічному експерименті – лабораторному та природному. Вважаємо, що в лабораторному експерименті необхідно відвести пріоритетне місце моделюванню спільної діяльності групи за допомогою апаратурних методик.

Відповідно до логіки експериментального дослідження нами були визначені його основні параметри: експериментальні та неекспериментальні змінні, способи їхнього вимірювання та контролю, шляхи обробки даних, уточнення плану проведення дослідження.

Предмет експериментального дослідження – надійність групи, яка є в нашому науковому пошуку залежною експериментальною змінною. *Незалежною експериментальною змінною* є умови спільної діяльності. Незалежна експериментальна змінна в ході здійснення дослідження набувала *трьох основних значень*: оптимальні, напружені та екстремальні умови спільної діяльності. Через маніпулювання незалежною експериментальною змінною (в якості гіпотетичної причини) було задіяне явище надійності (в якості гіпотетичного наслідку). Вважаємо, що на-

дійність групи в напружених та екстремальних умовах спільної діяльності загалом може бути описана за допомогою таких показників:

- результативність;
- взаємодія членів групи;
- узгодженість дій.

Кожен із показників надійності може бути вимірний за допомогою емпіричних референтів, які виявляються безпосередньо і так само безпосередньо можуть бути виміряні й зафіксовані із застосуванням відповідних методик.

Показник «результативність» підлягає вимірюванню наступними емпіричними референтами:

- витрати часу і якість виконання завдання;
- кількість відмов (абсолютних і тимчасових), безвідмовність (питома вага завдань, виконаних без відмови);
- продуктивність спільної діяльності – тобто кількість виробленої продукції, обсяг виконаної роботи;
- ранг групи (місце серед решти груп), визначений експертами за результатами виконання конкретного завдання.

Показник «взаємодія» може бути вимірний спеціально розробленою нами шкалою за допомогою таких емпіричних референтів [8, с. 174]:

- ієрархізація та варіативність взаємодії;
- структура взаємодії в групі;
- самостійність та ініціативність членів групи у взаємодії;
- залученість членів групи до взаємодії в ході спільної діяльності.

Узгодженість дій групи може бути виміряна за допомогою наступних емпіричних референтів через спеціально розроблену нами шкалу [8, с. 176]:

- наявність у групи єдиного плану спільної діяльності;
- ступінь деталізації плану спільної діяльності;
- розподіл і ступінь узгодженості функцій;
- чіткість виконання розробленого плану та відповідність йому дій членів групи.

Одна з проблем полягала в тому, що досліджувані групи різнилися за рівнем організованості. Для забезпечення коректності дослідження й порівнянності даних про групи з різним ступенем організованості потрібно було розподілити їх за ознакою організованості. Ми скористалися *типологією організованості груп* [12], згідно з якою виокремлюються три типи груп. Основні показники організованості вимірювались із застосуванням

«Карти-схеми психолого-педагогічної характеристики групи школярів» (далі – «Карта-схема»), розробленої психологами Л.І. Уманським, О.С. Чернишевим, А.М. Лутошкіним та ін. [10]. Вимірювання основних показників здійснювалось в оптимальних і напружених умовах спільної діяльності, кожен із показників зіставлений нами з певними квантами у «Карті-схемі». Ступінь прояву кожного спостережуваного явища в життєдіяльності групи оцінюється за п'ятибальною шкалою, вмонтовану в «Карту-схему». За кожним із показників визначалось значення моди (M_0).

«Карта-схема» використовувалася в якості основи для монографічного спостереження за життям та діяльністю контактних груп у природному та лабораторному експерименті і водночас в ролі базису для експертної оцінки груп. Усі досліджувані групи були оцінені експертами. В ролі останніх виступили вчителі-предметники, які працюють в одному класі, класні керівники, представники адміністрації школи (для груп – шкільних класів), шефи-інструктори навчальних груп, інструктори-викладачі, методисти (для навчальних груп у центрі підготовки молодіжних лідерів), куратори (для студентських груп). Кожну групу оцінювали не менше ніж п'ять експертів. На підставі цих оцінок двадцять сім груп, які брали участь у дослідженні, зіставлялися з типологією, згадану вище.

У якості показника організованості груп ми використовували також психологічне налаштування на певну діяльність. Цей показник вимірювався за допомогою *приладу-моделі «Арка»*, що найбільшою мірою актуалізує саме цей показник [12, с. 49].

Важливим показником організованості є *одностайність думок*, яка вимірювалася нами за *методикою «Зорово-аналогова шкала»*, розробленою В.О. Хащенком [11, с. 17]. Ця методика цікава тим, що вже неодноразово була використана для дослідження психологічних проблем особистості й групи в напружених та екстремальних умовах.

Загальна стратегія експериментального дослідження надійності групи у напружених та екстремальних умовах спільної діяльності має певні розходження з найбільш поширеною стратегією психологічного експерименту – стратегією «експериментальної та контрольної груп». Відступивши від стратегії «експериментальної та контрольної груп», ми виходили з того, що в умовах поєднання природного та лабораторного експериментів і використання відповідних методик здійснення згаданої стратегії неможливе. Ще один аргумент на користь зміни традиційної

стратегії експериментального дослідження полягає в тому, що характеристика, яка виступає в нашому дослідженні в якості гіпотетичної причини зміни залежної експериментальної змінної (тобто експериментальної імпульс), зокрема умови спільної діяльності групи, змінюється не плавно, а дискретно і має у своїй інтенсивності більше за дві градації, у нашому випадку – три.

Крім того, неможливо вирівняти всі групи за рівнем організованості, як це варто було б зробити відповідно до канонічних вимог, що висуваються до організації експерименту в соціальних науках [1; 3; 4]. Тому групи з високим, середнім і низьким рівнями організованості вивчались нами у порівнянні, зіставлялись за основними діагностованими ознаками залежної та незалежної експериментальних змінних.

Ми навмисне обирали групи, ідентичні за своїми основними не експериментальними (нейтральними) змінними. Практично всі групи (за винятком двох, що досліджувалися в екстремальних умовах) були навчальними; провідним видом діяльності була навчальна; усі досліджувані належали до однієї вікової категорії (рання юність). Для усіх груп, задіяних у дослідженні, спільна діяльність, виконувана ними, була важливою, цікавою, престижною та значущою.

Отже, загальний *задум експериментального дослідження* полягав у тому, щоб, занурюючи групи з різним ступенем організованості в оптимальні, напружені та екстремальні умови спільної групової діяльності (тобто маніпулюючи незалежною експериментальною змінною), запускати гіпотетичну причину, що має породити гіпотетичний наслідок. Гіпотетичним припущенням, що має реалізувати причинно-наслідкові зв'язки, у нашому дослідженні виступає зв'язок між умовами спільної діяльності групи та її надійністю. Зв'язок між гіпотетичною причиною та гіпотетичним наслідком має виявитися у різних якісних та кількісних змінах основних показників надійності у групах з різним ступенем організованості у напружених та екстремальних умовах, порівняно з оптимальними.

У результаті реалізації циклу експериментальних досліджень [2; 8; 12] нам вдалося виявити *компоненти надійності групи*. Найважливішим компонентом надійності є *групова свідомість*. Вона виявляється в однаковості думок, у прийнятті групових цілей, узагальненій та адекватній оцінці умов спільної діяльності, повноті образу групової поведінки й поведінки кожного індивіда на всіх етапах здійснення спільної діяльності.

Сформованість групової свідомості є фактором психічної регуляції спільної діяльності й стану самої групи. Високий рівень її розвитку дає групі можливість узгоджено відображати суттєві характеристики особистості. З усієї різноманітності рис особистості групою сприймаються та оцінюються насамперед ті, що безпосередньо сприяють укріпленню або руйнації групи. Узгодженість у глибині та повноті сприймання групи кожним її членом створює стійку морально-психологічну атмосферу визначеності, дозволяє чітко орієнтуватися у ціннісно-нормативних очікуваннях групи стосовно поведінки кожного індивіда. Незначний розвиток групової свідомості призводить до дефіциту інформації про людей і ускладненню організаційного впливу, особливо у напружених та екстремальних умовах спільної діяльності.

Групова мотивація. Найявна групова мотивація актуалізується в єдності психологічного налаштування групи на спільну діяльність, готовності кожного індивіда залучитися до розв'язання групового завдання на кожному етапі, причому не тільки за себе, а й за будь-якого іншого індивіда.

Мотивація виявляється у здатності членів групи надзвичайно злагоджено й швидко актуалізувати власні почуття й волю, з'єднати їх в єдиному емоційно-вольовому стані групи, стійкому щодо зовнішніх впливів. Групова мотивація визначає «передстартовий» стан групи у напружених та екстремальних умовах, впливає на здатність групи дуже швидко мобілізуватися. Якщо висока особистісна мотивація збігається з мотивами групової діяльності (члени групи усвідомлюють, «що для кожного випробування виявиться легшим, коли триматися разом і бути згуртованими»), то діяльність у напружених та екстремальних умовах здійснюється більш ефективно, ніж у звичайних.

Спільність уявлень про організаційні міжособистісні стосунки. Для групи як суб'єкта спільної діяльності особливою значущістю набуває спроможність індивідів відображати уявлення всієї групи про своїх членів і характер їхньої взаємодії. Факт існування особистого й групового варіантів усвідомлення організаційних стосунків спостерігається в групах усіх категорій, а ступінь збігу і якісний зміст суттєво різняться. Зближення образів особистого й групового варіантів організаційних стосунків можна розглядати як конкретне втілення соціально-психологічних характеристик колективу в особистості, свого роду «вкорінення» групи в особистість, що дозволяє членам групи легко орієнтуватися в організаційних зв'язках, зіставляти особистісну стратегію з груповою.

Явище зближення – розбіжності образу організаційних міжособистісних стосунків виявилось стійким і мало різну спрямованість у групах різного рівня організованості. У високоорганізованих групах воно має характер більш точного врахування індивідуальних особливостей учасників; у групах з середнім рівнем організованості – характер реабілітації тих осіб, стосовно яких склалося помилкове уявлення; у групах з низькою організацією розбіжність має доволі вузький діапазон проявів – підвищується оцінка керівника і водночас хаотично оцінюються інші особи. Відповідно, на певному рівні організованості групи виникає досить повне узгодження особистісного й групового варіантів уявлень про організаційні стосунки, що забезпечує впорядкованість взаємодії як основу надійності.

Соціальна установка на збагачення організаційних стосунків у групі. Об'єктивні умови спільної діяльності у напружених та екстремальних умовах (постановка нових цілей і завдань, пошук адекватних шляхів їх досягнення і т.д.) передбачають оптимізацію форм організаційної взаємодії.

Згідно з даними, отриманими в експериментальному дослідженні надійності, ефективність дій у високоорганізованих групах підвищилась унаслідок того, що вони готові до них не тільки операціонально, «технічно», але й психологічно, прагнуть до досконалої форми спільної діяльності. Така мотивація «зустрічі» з ситуацією організаційної невизначеності забезпечує високу ефективність діяльності й адекватну перебудову взаємодії.

Групи з невисокою організованістю не тільки не мають операціонального «технічного» підґрунтя для опанування оптимальних форм взаємодії, але й не усвідомлюють їхніх переваг, інколи просто побоюючись цих прерогатив. Вони можуть формально прийняти нові форми, не усвідомивши їхньої сутності і не бажаючи їх опанувати.

Високоорганізовані групи неспроможні повністю прийняти буденні форми організації, у них складається установка на цілісне сприймання спільного організаційного завдання – послідовність виконання обов'язків і дій усіх осіб. У результаті кожен член групи (незалежно від свого статусу) вибудовує зразок оптимальної організаційної поведінки щодо виконання завдання за всіма його ланками стосовно кожного рівня ієрархії і прискіпливо стежить за його реалізацією. У випадку відходження від «зразка» учасники групи активно намагаються відновити його. «Зразок» цілісного сприйняття організаційного завдання є соціально-психологічною умовою організаційної активності членів колективів.

У надійних групах спостерігається доволі виразна установка на пошук оптимальної організації спільної діяльності, наполегливий пошук «найкращого алгоритму» й залучення до процесу пошуку інших учасників, разом зі встановленням організаційного порядку, тобто такого рівня ділових стосунків і взаємодії, коли за рахунок віднаходження раціональних, скупих, «відшліфованих» алгоритмів значно економляться психологічні затрати й забезпечується надійність групи як суб'єкта спільної діяльності у звичайних, а особливо – у напружених та екстремальних умовах.

Збагачена вольова групова саморегуляція. Напружені й екстремальні умови спільної діяльності позначені тенденцією до опосередкування вольових зусиль найбільш розвиненими груповими явищами. Таким чином, вводяться компенсаторні механізми, які сприяють збереженню і навіть помітному підвищенню ефективності спільної діяльності.

Так, у напружених та екстремальних умовах спільної діяльності одні групи актуалізують моральну культуру і дієвий гуманізм у взаєминах і взаємодії (ввічливість, скромність, відповідальність, підтримка й підбадьорення особи, яка припустилася помилки і т.д.). В інших групах краще «працюють» неформальні компоненти: близька психологічна дистанція між учасниками, однаковий вік, улюблені слівця й мовні звороти, що ними викликаються сміх і гарний настрій, гумор, ефектні жести, а також суголосні цінності в плані спілкування, побуту, оцінок довколишнього світу.

Соціальна установка на успішне подолання ситуації організаційної невизначеності. Важливою соціально-психологічною умовою подолання екстремальних обставин є усвідомлення досліджуваними впевненості в успішному переборюванні труднощів у ході здійснення спільної діяльності в екстремальній ситуації. Це фактично «друге дихання», що надає помітного припливу сил та бадьорості і стає основою для утримання й підвищення ефективності спільної діяльності. Більшість досліджуваних відзначали, що для них усі труднощі скінчилися не в момент завершення екстремальних умов, а раніше, коли вони зрозуміли, що до фіналу випробувань дійдуть усі.

Оптимальна психологічна дистанція між членами групи в системі міжособистісних стосунків. У напружених та екстремальних умовах спільної діяльності кожен з членів групи має зробити певний внесок у розв'язання завдань, що стоять перед групою. Особистісна позиція кожного члена групи в умовах від-

хилення еталону дій, визнаних у групі, фіксується й прискіпливо оцінюється з боку групи (особливо в умовах міжгрупового змагання). Найбільш значні помилки (повна відмова) є найбільш небезпечними для процесу й результатів спільної діяльності. Ці помилки є сильним дезорганізуючим фактором. Усі помилки група зіставляє з членом групи, з вини якого помилка сталася. За своєю формою та змістом реакції групи на поведінку людини, яка припустилася помилки, досить своєрідні й не завжди адекватні, що приховує в собі небезпеку конфліктів. Спосіб реагування на значні помилки, вміння зберігати комунікації і доводити справу до завершення красномовно свідчать про ступінь надійності групи.

Поведінка групи, її реагування на помилки визначаються здебільшого психологічним статусом особи, яка завинила, у групі. У разі помилки, що її припустився член групи з невисоким груповим статусом, група реагувала дуже негативно, і ця реакція надалі адресувалась іншим членам колективу.

У таких умовах виникає груповий конфлікт, що часто призводить до повного розладу внутрішніх групових комунікацій і спричиняє свого роду «психологічний шок». Зауважимо, що виникнення конфлікту відбувається, в основному, за умов переходу групового обговорення «на особистості». Витоки такого некомфортного стану члени групи шукають в особистісних якостях своїх товаришів. Потрібні спеціальні зовнішні зусилля, щоб вивести групу зі стану «комунікативного шоку».

Розвиток ситуації в такому руслі є своєрідним критерієм визначення впливу осіб з низьким статусом на організацію загалом. При цьому, залежно від рівня організованості групи та умов спільної діяльності, процес впливу осіб з низьким статусом може відбуватися по-різному. Так, в умовах здійснення особливо значущої діяльності, із заздалегідь чітко визначеним і конкретизованим внеском кожного індивіда, у слаборозвинених групах особи з низьким статусом виступають центрами дезорганізації.

У недостатньо організованих групах не стримуються гнів і роздратованість по відношенню до членів групи із низьким статусом, бракує терпіння, оскільки винуватці драматичної ситуації не є авторитетними й з ними не прийнято маніжитися. У напружених умовах спільної діяльності особи з низьким статусом виконують типову для них функцію центрів розрядки напруженості (роль «цапа-відбувайла») без драматичних наслідків для усієї групи загалом. У разі, коли статусна структура групи пред-

ставлена небагатма соціометричними зірками, але більшість з них бажані та прийнятні (без аутсайдерів), то реакція групи на помилки набуває зваженого та заступницького характеру.

Особистісним потенціалом забезпечення надійності групи виступає, на нашу думку, лідерство. Згідно з нашими даними, у процесі орієнтування, що передє здійсненню спільної діяльності, саме лідери помічають напружену ситуацію спільної діяльності групи загалом, обирають засоби досягнення прийнятного 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 [8].

У виконавчій частині спільної діяльності лідери координують взаємодію, розподіляють «поля діяльності» між членами групи, віддають розпорядження. Особливо підсилюється ця координаційна функція в завершальній фазі виконання спільної діяльності. Оцінюючи результати спільної діяльності, лідери надійних груп відчують потребу й спроможні до змін у взаємодії заради досягнення якнайкращого результату. У напружених умовах спільної діяльності вони прагнуть до створення найбільш досконалої форми організації життєдіяльності за рахунок побудови взаємодії [12]. *Лідерство, безперечно, є одним з соціально-психологічних механізмів надійності групи.*

Експериментальне дослідження надійності групи у напружених та екстремальних умовах спільної діяльності дозволило встановити *соціально-психологічні механізми надійності групи*. Ми дійшли висновку, що в якості названих механізмів виступають соціально-психологічні явища, що втілюються у напружених та екстремальних умовах і дозволяють актуалізувати латентні в оптимальних умовах компоненти надійності.

Згідно з нашими даними, *в якості соціально-психологічних механізмів надійності виступають такі явища групової психіки:*

- 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.

Якісне збагачення й перетворення лідерства. У надійних групах лідерство не є конфліктним, абсолютним і жорстким, спостерігалася співпраця між лідерами. Лідери відіграють провідну роль у процесі узгодження спільної діяльності, бачення ними майбутньої спільної діяльності в напружених і екстремальних умовах «концептуальне», вирізняється цілісністю й повнотою.

Має місце чітке виокремлення *лідерів «стратегічної» і «тактичної» дії*, що збагачує взаємодію в групі й дозволяє оптимізувати спільну діяльність у напружених та екстремальних умовах стосовно результативності й витрат (докладених зусиль). «Стратегічні» лідери ставлять перед групою віддалені завдання (наприклад, «берегти сили», «триматися»), збагачують раціоналістичним духом організацію спільної діяльності. У разі виникнення неочікуваних труднощів у членів групи такі лідери, як правило, перебирають на себе обов'язки, виконання яких потребує найбільших зусиль. Вони часто виступають генераторами ідей і пропонують групі для обговорення декілька варіантів спільної діяльності (самі беруть активну участь у цьому обговоренні). При цьому «стратегічні» лідери зазвичай не беруть участі у встановленні послідовності виконання дій членами групи, не опікуються перерозподілом функцій між ними. «Тактичні» лідери зосереджуються на «технологічних компонентах» спільної діяльності, вони конкретизують роботу кожного члена групи, уточнюють деталі взаємодії, коригують виконання дій членами групи. Лідер цього типу, як правило, віддає спонукальні розпорядження іншим членам групи в ході здійснення спільної діяльності (на кшталт «роби те», «не роби цього»).

В екстремальних умовах спільної діяльності взаємодія «стратегічних» і «тактичних» лідерів може виявлятися як по чергове перебирання на себе провідної позиції в групі. Наприклад, в одній з груп «стратегічний» лідер активно виявив себе, висувуючи нові ідеї стосовно того, як групі належить діяти в обставинах, що склалися. Відтак функції безпосереднього керівництва групою передаються «тактичному» лідеру. Але «стратегічний» лідер продовжує стежити за ходом розгортання діяльності й у разі необхідності залучається до процесу керівництва.

Отже, провідна роль лідерів у напружених та екстремальних умовах спільної діяльності виявляється в тому, що вони пропонують конкретні варіанти здійснення спільної діяльності, вносять корективи в процес виконання діяльності, змінюють функції членів групи (перерозподіляють функції відповідно до умов).

Активне звернення до групового досвіду спільної діяльності. У надійних групах виразно виявляється збереження й закріплення позитивного досвіду спільної діяльності. Зовні це виражається як добровільне прийняття членами групи стійкої системи правил і стосунків, що дозволяють реалізувати найбільш раціональний варіант спільної діяльності (він потребує найменших витрат сил для отримання прийняттого для групи результату). Знайшовши такий варіант, члени надійних груп прагнуть закріпити, запам'ятати його (і навіть добирають для нього словесну «позначку») і в подальшому відтворюють його в аналогічних і схожих умовах.

Збереження організаційного порядку. Надійні групи у напружених та екстремальних умовах спільної діяльності активно дотримуються організаційного порядку, тобто звичних схем взаємодії, звичних робочих поз, звичного розташування членів групи біля пультів приладів-моделей, орієнтації приладів стосовно конкретних досліджуваних (у лабораторному експерименті). Це типово для виконання діяльності, умови якої не містять елементів новизни, раптовості, несподіванки для членів групи. З погляду розподілу, узгодження й виконання функцій це можна пояснити тим, що в надійних групах складається організаційний порядок.

В організаційному порядку зберігаються продукти доцільного проектування спільної діяльності, взаємодії членів групи, а також розподілу та узгодженості їхніх функцій. Організаційний порядок додає спільній діяльності корисного «автоматизму», що дозволяє діяти злагоджено й синхронно, не вимагає від членів групи додаткових зусиль, дозволяє діяти економно й впорядковано, раціоналізувати спільні дії.

Гнучка й доцільна зміна взаємодії членів групи. Взаємодія членів надійних груп у напружених та екстремальних умовах спільної діяльності спрямована на ділову інтеграцію групи, зосереджена на ключових моментах реалізації спільних дій, необхідних для досягнення групових цілей. Члени надійних груп відчують потребу й спроможні змінювати взаємодію заради досягнення найкращого з можливих результату, вони прагнуть врахувати можливі наслідки змін, що вносяться у взаємодію. Ініціативи щодо зміни взаємодії у відповідності з умовами формулюються кожним з більшості членів надійних груп.

До того ж для надійних груп характерна антиципація можливих наслідків від очікуваних і внесених змін у взаємодію. Вка-

зані зміни зіставляються з імовірністю досягнення найкращого результату з можливих.

У групах, які проходили випробування в екстремальних умовах, існувала домовленість про чергування виконання найбільш складних і відповідальних функцій заради збереження сил і успішного проходження випробування загалом (за висловом одного з досліджуваних, «щоб дійти без втрат»). Взаємодія членів надійних груп у напружених та екстремальних умовах спільної діяльності не була стабільною і стійкою, а зазнавала постійних трансформацій.

Розвинена орієнтувальна частина спільної діяльності. Орієнтувальна частина спільної діяльності в напружених та екстремальних умовах надійних груп має більшу питому вагу порівняно з виконавчою частиною. У таких групах велика увага приділяється узгодженню майбутніх спільних дій, детальній розробці плану колективної справи. Орієнтування здійснюється зацікавлено й наполегливо, детально обговорюються подробиці майбутньої діяльності, їхні ймовірні наслідки. Після тривалого обговорення план спільної діяльності приймається як добровільне керівництво до дії членами групи.

Змістова частина плану майбутньої спільної діяльності у напружених та екстремальних умовах поліпшується, порівняно з оптимальними умовами, й характеризується ретельним розподілом дій та операцій, стабільністю, спроможністю кожного члена групи обґрунтувати розподіл дій та операцій, а також порядок їх виконання. Досліджувані уточнювали зміст завдання, умови його виконання, ставили питання стосовно умов початку й завершення процедури, критеріїв її оцінки, уточнювали окремі положення інструкцій.

Досліджувані наполегливо прагнуть віднайти найбільш раціональний спосіб здійснення спільної діяльності, що передбачає найменші витрати сил і дає найкращі результати. Це особливо яскраво виявляється в екстремальних умовах спільної діяльності, коли в ході орієнтування досліджувані обговорюють майбутні спільні дії, узгоджують їхню послідовність, розподіляють ділянки роботи. Доволі часто підготовка наступної спільної діяльності являє собою розробку деталізованого «сценарію», який передбачає для кожного члена групи поінформованість щодо того, коли йому потрібно залучитися до взаємодії з іншими, які дії він виконує самостійно, а які – у взаємозв'язках (або паралельно) з іншими членами групи.

Крім цього, досліджувані проговорювали дії, які мають виконати, у визначеній заздалегідь послідовності, вказуючи, з

ким при цьому збираються взаємодіяти. Вважаємо істотним той факт, що орієнтування є не лише засобом формування образу спільної діяльності й проектування функцій, що виконуються кожним членом групи, але й дозволяє відрегулювати взаємодію в середині колективу.

Надійні групи не просто витрачають більше часу на орієнтування, вони використовують цей час більш продуктивно – для вироблення плану спільної діяльності, взаємного емоційного налаштування, аналізу й підбиття підсумків спільної діяльності.

Установка на вдосконалення функціональної структури групи в напружених та екстремальних умовах спільної діяльності зовні виявляється в поділі групи на мікрогрупи за функціональною ознакою для розв'язання певних окремих завдань, уточнення функцій окремих членів групи. Зазвичай подібна поведінка базується на оцінці результатів попередньої діяльності групи, порівнянні цих результатів з еталоном (найкращим результатом із можливих) або з результатом, який продемонструвала інша група в цих обставинах. Підсумком вдосконалення функціональної структури групи, як правило, стає оптимізація спільної діяльності за процесом і результатом.

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.

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.

Основним методом дослідження надійності особистості й групи в напружених і екстремальних умовах спільної діяльності є соціально-психологічний експеримент за поєднання лабораторного та природного експерименту. В операціональному контексті надійність групи може бути загалом охарактеризована станом результативності групи, взаємодії та узгодженості дій її членів.

Надійність групи детермінована організованістю групи. Групи з різним рівнем організованості характеризуються неоднаковою динамікою основних показників надійності в напружених і екстремальних умовах спільної діяльності.

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, гнучкості й доцільні трансформації взаємодії членів групи, вдосконалення функціональної структури організації.

Психологічні механізми надійності групи в напружених і екстремальних умовах спільної діяльності ґрунтуються в психологічних механізмах, притаманних оптимальним умовам спільної діяльності.

Соціально-психологічними компонентами надійності групи в напружених і екстремальних умовах спільної діяльності виступають: групова мотивація, групова свідомість, однозначність образу організаційних міжособистісних стосунків, соціальна установка на збагачення організаційних відношень у групі, збагачена групова воляова саморегуляція, соціальна установка на успішне подолання ситуації організаційної невизначеності, оптимальна психологічна дистанція поміж індивідами в системі міжособистісних стосунків у групі.

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 виявлені в оптимальних і «стандартних» соціальних умовах.

Дослідження соціально-психологічних основ надійності групи в напружених умовах було б неповним без експериментального формування надійної групи та особистості у групі, що і стане предметом нашого подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2004. – 320 с.
2. Котик І.О. Надійність групи та особистісна надійність у групі / І.О.Котик, С.В.Саричев // 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. – С.245–265.
3. Куприян А.П. Методологические проблемы социального эксперимента / А.П. Куприян. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – 157 с.
 4. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. – М. : Прогресс, 1980. – 391 с.
 5. Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии / К. Левин // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 5. – С. 134–158.
 6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
 7. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии / С. Милграм. – СПб. : Питер, 2001. – 336 с.
 8. 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.
 9. Теплов Б.М. Об объективном методе в психологии / Б.М. Теплов // Избранные труды: в 2-х т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 281–309.
 10. Уманский Л.И. Карта-схема психолого-педагогической характеристики группы школьников / Л.И. Уманский [и др.]. – Курск, 1971. – 43 с.
 11. Хащенко В.А. Программа комплексного исследования жизнедеятельности личности и группы в экстремальных условиях / В.А. Хащенко // Методики психологической диагностики личности и группы. – М. : ИП АН СССР, 1990. – С. 150–190.
 12. Чернышев А.С. Психологическая школа молодёжных лидеров / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев. – М., 2005. – 275 с.
 13. Шихирев П.Н. Современная социальная психология / П.Н. Шихирев. – М., 1999. – 448 с.
 14. Aronson E. Methods of research in social psychology / E. Aronson, M. Carlsmith. – NY. : McGraw-Hill, 1990. – 376 p.
 15. Handbook of social psychology / ed. by G. Lindzey, E. Aronson. – NY, 1985. – Vol. 1. – 556 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Druzhinin V.N. Jeksperimental'naja psihologija / V.N. Druzhinin. – SPb. : Piter, 2004. – 320 s.
2. Kotik I.O. Nadijnist' grupi ta osobistisna nadijnist' u grupi / I.O.Kotik, S.V.Sarichev // Problemi suchasnoi psihologii: Zbirnik naukovih prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogiienka, Institutu psihologii imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraini / za nauk. red. S.D.Maksimenka, L.A.Onufrievoi. – Vip. 32. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2016. – S.245–265.
3. Kuprijan A.P. Metodologicheskie problemy social'nogo jeksperimenta / A.P. Kuprijan. – M. : Izd-vo MGU, 1971. – 157 s.
4. Kjempebell D. Modeli jeksperimentov v social'noj psihologii i prikladnyh issledovanijah / D. Kjempebell. – M. : Progress, 1980. – 391 s.
5. Levin K. Konflikt mezhdru aristotelevskim i galileevskim sposobami myshlenija v sovremennoj psihologii / K. Levin // Psihologicheskij zhurnal. – 1990. – V. 11. – № 5. – S. 134–158.
6. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii / B.F. Lomov. – M. : Nauka, 1984. – 444 s.
7. Milgram S. Jeksperiment v social'noj psihologii / S. Milgram. – SPb. : Piter, 2001. – 336 s.
8. Sarychev S.V. Social'no-psihologicheskie aspekty nadjozhnosti gruppy v naprjazhennyh situacijah sovместnoj dejatel'nosti / S.V. Sarychev, A.S. Chernyshev. – Kursk : Izd-vo KGPU, 2000. – 180 s.
9. Teplov B.M. Ob obektivnom metode v psihologii / B.M. Teplov // Izbrannye trudy: v 2-h t. – M. : Pedagogika, 1985. –T. 1. – S. 281–309.
10. Umanskij L.I. Karta-shema psihologo-pedagogicheskoi harakteristiki gruppy shkol'nikov / L.I. Umanskij [i dr.]. – Kursk, 1971. – 43 s.
11. Hashhenko V.A. Programma kompleksnogo issledovanija zhiznedejatel'nosti lichnosti i gruppy v jekstremal'nyh uslovijah / V.A. Hashhenko // Metodiki psihologicheskoi diagnostiki lichnosti i gruppy. – M. : IP AN SSSR, 1990. – S. 150–190.
12. Chernyshev A.S. Psihologicheskaja shkola molodezhnyh liderov / A.S. Chernyshev, Ju.A. Lunev, Ju.L. Lobkov, S.V. Sarychev. – M., 2005. – 275 s.

13. Shihirev P.N. *Sovremennaja social'naja psihologija* / P.N. Shihirev. – M., 1999. – 448 s.
14. Aronson E. *Methods of research in social psychology* / E. Aronson, M. Carlsmith. – NY. : McGraw-Hill, 1990. – 376 p.
15. *Handbook of social psychology* / ed. by G. Lindzey, E. Aronson. – NY, 1985. – Vol. 1. – 556 p.

I.O. Kotyk, S.V. Sarychev. Experimental Research of Group and Individual Reliability in Intense and Extreme Social Conditions. In the article 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 and methodical problems in the use of the experimental method in research of a small social group's and individual's reliability in intense and extreme social conditions. 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. Verification of the hypothesis of the study is based on three varieties of social and psychological experiments – laboratory, natural and forming. The results of the experimental method implication to the study of different types of small social groups allow the authors to identify the components, social and psychological mechanisms and ways to improve reliability. Data collected by the authors can accurately specify the parametric group theory and the concept of groups' organization as regards insufficiently researched conditions and situations of joint life activities. The paper identifies the causal and consequential connections in small social group's orderliness, reliability and subjectivity. Orientation of an individual in organizational characteristics of the group occurs in the process of applying one's own individual psychological features to the above-mentioned properties of the group.

Key words: laboratory, natural and forming experiments, group reliability, personal reliability, small group, joint activities, ability at organization, subjectivity, stability, optimal, intense and extreme social conditions.

Received February 07, 2016

Revised March 23, 2016

Accepted April 22, 2016

Критерії та форми психологічного НАСИЛЬСТВА

Kocherhina I.A. Criteria and forms of psychological abuse / I.A. Kocherhina // 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 33. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 314–326.

І.А. Кочергіна. Критерії та форми психологічного насильства. У статті висвітлено результати теоретичних досліджень проблеми психологічного насильства, його форм та критеріїв. Проаналізовано різні точки зору вчених на природу психологічного насильства, їх трактування поняття. Стверджується, що існує два теоретичних підходи до вивчення психологічного насильства: перший базується на вивченні образливої, жорстокої поведінки агресора, а другий досліджує наслідки цієї поведінки щодо особи, яка їй піддавалась. Підкреслено стійкий, тривалий характер психологічного насильства, труднощі діагностики саме цього насильства, на відміну від інших видів жорстокого поводження. Наголошено на контролі, домінуванні, деспотизмі як основі психологічного насильства. Встановлено, що психологічне насильство є навмисним впливом на іншу особу, який має негативні, деструктивні наслідки. Обґрунтовано важливість як з теоретичної, так і з практичної точок зору, виділення чітких критеріїв психологічного насильства, що допоможе краще описати поняття психологічного насильства. Проаналізовано виділені критерії психологічного насильства у науковій літературі. Зроблена спроба поділу критеріїв психологічного насильства на об'єктивні та суб'єктивні, а також описано сфери особистості, через які здійснюється психологічне насильство. Показано, що психологічне насильство має вплив на такі сфери особистості: емоційну, когнітивну, поведінкову, комунікативну. Визначено форми психологічного насильства, що описуються в науковій літературі. Проаналізовано особливості кожної форми такого виду насильства, описано точки зору різних авторів, які формами психологічного насильства називають певні типи, моделі поведінки, що є агресивно образливими щодо інших людей та мають негативно забарвлені наслідки.

Ключові слова: психологічне насильство, образлива поведінка, жорстоке поводження, критерії психологічного насильства, форми психологічного насильства.

І.А. Кочергіна. Критерии и формы психологического насилия. В статье освещены результаты теоретических исследований проблемы

психологического насилия, его форм и критериев. Проанализированы различные точки зрения учёных на природу психологического насилия, их теоретическое понимание понятия. Утверждается, что существует два теоретических подхода к изучению психологического насилия: первый основан на изучении оскорбительного, жестокого поведения агрессора, а второй исследует последствия этого поведения в отношении личности, что ему поддавалась. Подчёркнуто устойчивый, длительный характер психологического насилия, трудности диагностики именно этого насилия, в отличие от других видов жестокого обращения. Рассмотрено контроль, доминирование, деспотизм как основа психологического насилия. Установлено, что психологическое насилие является преднамеренным воздействием на личность, который имеет негативные, деструктивные последствия. Обоснована важность как с теоретической, так и с практической точек зрения, выделение чётких критериев психологического насилия, что поможет лучше описать понятие психологического насилия. Проанализированы выделенные критерии психологического насилия в научной литературе. Сделана попытка разделения критериев психологического насилия на объективные и субъективные, а также описаны сферы личности, через которые осуществляется психологическое насилие. Показано, что психологическое насилие влияет на такие сферы личности: эмоциональную, когнитивную, поведенческую, коммуникативную. Определены формы психологического насилия, что описываются в научной литературе. Проанализированы особенности каждой формы такого вида насилия, описанные точки зрения различных авторов, которые формами психологического насилия называют определённые типы, модели поведения, что являются агрессивными оскорбительными в отношении других людей и имеют негативно окрашенные последствия.

Ключевые слова: психологическое насилие, оскорбительное поведение, жестокое обращение, критерии психологического насилия, формы психологического насилия.

Постановка проблеми. Незважаючи на те, що публікації, які стосуються психологічного насильства, з'явилися вже давно, між авторами продовжує існувати неузгодженість щодо цього поняття та критеріїв, які б конкретно описували психологічне насильство. Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема психологічного насильства не досліджена в повному обсязі [1, 3, 5, 8, 10, 11, 12, 14].

Поряд з цим психологічне насильство є досить поширеним явищем, з яким стикається все більша кількість людей. Тому психологічні дослідження у цій сфері є важливими та актуальними. У зв'язку з цим потребує уточнення термінологічний апарат, що пов'язаний з проблемою психологічного насильства, оскільки використовуються різноманітні терміни, якими позна-

чають психологічне насильство – емоційне насильство, словесні образи, інтимний тероризм, словесна агресія тощо. З вищенаведеного випливає проблема термінологічної невизначеності цього поняття.

Як з теоретичної, так і з практичної точки зору важливо чітко визначити критерії психологічного насильства. Це є важливим для внесення ясності розуміння психологічного насильства як окремого виду жорстокого поведіння. Чіткі критерії допоможуть конкретизувати визначення психологічного насильства, оскільки між науковцями, які досліджують психологічне насильство, немає єдиної позиції щодо визначення цього поширеного виду насильства. Форми психологічного насильства, критерії їх визначення, його наслідки різними авторами трактуються по-різному. Уточнення критеріїв може бути корисним і при розробленні діагностичних інструментів психологічного насильства, тренінгів, корекційних програм для осіб, які здійснюють чи піддаються такому виду насильства.

Аналіз останніх досліджень. У 1980-1990-х роках дослідники вважали психологічне насильство компонентом, чи складовою, інших видів жорстокого поведіння, найчастіше фізичного та сексуального насильства (Дж. Гарбаріно, І. Аріас, К.Пейп) [7, 12]. У сучасній науці психологічне насильство все частіше розглядається як окремий вид насильства, який, на відміну від фізичного чи сексуального насильства, де єдиний інцидент констатує насильство, характеризується серією інцидентів, які проявляються протягом певного часу (І. Фурманов, Д. Дмитрієва) [6]. Дослідження науковцями психологічного насильства часто ґрунтується на таких підходах до його аналізу: вивчення форм і проявів психологічного насильства та дослідження його наслідків (С. Хамерман, В. Бернет) [10]. Більш детальний опис наслідків психологічного насильства знаходимо в працях А. Томісона, Дж. Туччі, а також у Г. Мустафаєва, який досліджував особливості жінок-жертв сімейного насильства [4, 15]. Також науковцями досліджувались діагностичні критерії психологічного насильства, його ознаки та форми (Дж. Сонкін, Є. Волков) [1, 13]. Існують дослідження психологічного насильства над жінками та дітьми у сім'ї (І. Горошкова, І. Шуригіна, А.Малішевська, В.Хмелько, Н. Хмелько) [2, 3]. Та незважаючи на певну кількість досліджень у сфері психологічного насильства, це поняття залишається не повністю вивченим.

Мета статті: теоретично дослідити та визначити критерії та форми психологічного насильства.

Виклад основного матеріалу. Здебільшого психологічне насильство розглядається як навмисний вплив на особу, який проявляється в ігноруванні її суб'єктних характеристик (свободи, гідності, прав тощо), руйнування відносин прив'язаності між людьми, або навпаки, фіксування певних відносин, що призводить до дисгармонії в усіх сферах психологічного розвитку – поведінковій, інтелектуальній, емоційній, вольовій, комунікативній, особистісній тощо (А. Орлов) [5]; як форма примусу, підкорення з метою завоювання, збереження, панування власних прав (А. Малішевська, В. Хмелько, Н. Хмелько) [3]; як основа і складова фізичного, сексуального й інших форм насильства (І. Аріас, К. Пейп) [7]. Є. Волков психологічне насильство визначає як соціально-психологічний вплив, який навмисно змушує іншу людину чи групу людей до дій чи поведінки, які не входили у їх наміри, який порушує психологічні межі особистості чи соціальної групи, який здійснюється без їх згоди і без забезпечення соціальної і психологічної безпеки індивіда, а також усіх його законних прав, що призводить до соціальної, психологічної, фізичної чи матеріальної шкоди [1]. За даними Американської Гуманістичної Асоціації психологічне насильство визначається як моделі поведінки, які можуть серйозно перешкоджати пізнавальному, емоційному, соціальному, психологічному розвитку іншої людини [9].

Отже, існує неузгодженість щодо визначення психологічного насильства, оскільки з'являються труднощі у констатації факту саме такого насильства (на відміну від інших видів насильства). Не існує чіткої межі між допустимими та деструктивними моделями поведінки, що трактуються як психологічне насильство. Проте автори, що дають визначення поняттю психологічного насильства (А. Орлов, А. Малішевська, В. Хмелько, Н. Хмелько, Є. Волков) сходяться у тому, що це навмисний вплив, який скерований на іншу людину, має негативне забарвлення та негативні наслідки, а також базується на владі, домінуванні, деспотизмі та контролі.

У деяких визначеннях психологічного насильства (А. Малішевська, В. Хмелько, Н. Хмелько, Є. Волков) бачимо приклади конкретизації індикаторів деструктивної поведінки, що характеризується як психологічне насильство. З цього випливають критерії психологічного насильства.

Дж. Сонкін описує феномен психологічного насильства за 17 діагностичними критеріями, які він згрупував у 3 категорії:

Категорія А: Високий ризик психологічної травми – злочинна поведінка. Вона включає погрози заподіяти ушкодження

або сильно побити, погрози зброєю, погрози вбивства партнера, членів сім'ї, інших людей або самого себе і тероризування цим, переслідування, поведіння в агресивній та зарозумілій манері.

Категорія В: Помірний ризик психологічної травми – залякуюча поведінка. Вона включає погрози ізоляції (заборони на зустрічі і спілкування з друзями або членами батьківської сім'ї, примус залишатися в будинку або заборона виходити з дому без супроводу партнера, обмеження можливості отримання психологічної і фінансової підтримки від членів батьківської сім'ї, родичів або друзів); дії, які несуть загрозу самопочуттю і призводять до виснаження (позбавлення можливості заснути, обмеження можливості спати під час сварки всю ніч, пробудження, підняття з ліжка для з'ясування відносин чи здійснення фізичного або сексуального насильства, примус робити всю роботу по дому, створення перешкод нормальному відпочинку і позбавлення особистого часу, позбавлення можливості піклуватися про дітей); надконтроль (прояв патологічних ревнощів, потреба знати, де партнер знаходиться весь час і з ким він у даний момент часу, звинувачення в тому, що партнер проводить час з іншими людьми, прагнення подивитися на цих людей або познайомитися з ними, стеження, управління фінансами таким чином, щоб чоловік або дружина не могли покинути партнера, були повністю залежними від інших, переслідування після поділу майна або розлучення, словесні приниження, образи, обзивання, заперечення прав і невизнання авторитету і цінності, примус до вживання або захоочення вживання алкоголю, наркотиків або інших лікарських і хімічних препаратів, використання залякування, включаючи агресивні жести і міміку, розбивання речей, руйнування власності, насильство над домашніми тваринами).

Категорія В: Низький ризик психологічної травми – дисфункційна поведінка. Вона включає використання чоловічого (жіночого) привілейованого стану (ставлення як до прислуги, збереження за собою останнього слова, слідування стійкій рольовій позиції в межах сім'ї, чіткий поділ ролей чоловіка і жінки); використання дітей як аргументу в суперечці (апеляція до їх думки, демонстрація турботи про їх здоров'я і благополуччя в більшій мірі, ніж інші і т.д.); знецінення, ігнорування, відмови і звинувачення (легковажне ставлення до насильства, не надання цьому значення, зміщення відповідальності за насильство на партнера); спотворене усвідомлення реальності (спроби переконати партнера, що він/вона божевільна, чує або бачить речі, які

не траплялися); відмова в позитивному підкріпленні (похвалі, компліментах, ласкавих словах і ін.); загроза нефізичного покарання за недотримання вимог, дистанціювання (емоційна холодність, відмова в сексуальній близькості); епізодична поблажливість (ситуативна поведінка, що супроводжується ніжністю і любов'ю, чуттєвістю, терпимістю, підтримання ролі «дарувателя» до тих пір, поки моделі поведінки психологічного насильства відновляться) [13].

І. Горошкова та І. Шуригіна, проводячи дослідження насильства над жінками у сім'ях, фіксували психологічне насильство за такими особливостями жінок:

- стан психологічного дискомфорту, який відчуває жінка при спілкуванні з чоловіком, включаючи страх;
- відчуття жінки, що чоловік її принижуює [2].

Описані особливості жінок, які переживали психологічне насильство, по суті є переживаннями жінок під час насильства, а отже, це можна віднести до суб'єктивних критеріїв психологічного насильства.

Отже, за результатами теоретичного дослідження можемо говорити про доцільність поділу критеріїв психологічного насильства на об'єктивні та суб'єктивні, оскільки автори концепцій психологічного насильства не розмежовують критерії психологічного насильства на об'єктивні та суб'єктивні, а швидше описують перелік дій, які вважають психологічним насильством та описують психологічні ефекти та емоції, які переживаються внаслідок впливу таких дій.

До *суб'єктивних критеріїв психологічного насильства* можемо віднести емоційні реакції особи, яка зазнає впливу психологічного насильства, а саме:

1. Стан дискомфорту (І.Горошкова, І.Шуригіна);
2. Відчуття приниження при спілкуванні з кривдником (І.Горошкова, І.Шуригіна);
3. Почуття роздратування (Г. Мустафаєв);
4. Почуття образи на поведінку кривдника (І.Горошкова, І.Шуригіна);
5. «Звикання» з образливою поведінкою (Г. Мустафаєв);
6. Сумніви у «нормальності» власних почуттів і психологічного стану (Г. Мустафаєв);
7. Низька самооцінка (С.Хамарман, В. Бернет) [2, 4, 10].

Також можемо виділити наступні *об'єктивні критерії психологічного насильства*, які проявляються у діях особи, яка здійснює психологічне насильство:

1. Шкідливі емоційні дії – емоційний тиск, примус та погрози, залякування (Є. Волков, А.Орлов, І.Горошкова, І.Шуригіна, С.Хейн);
2. Домінування – постійний контроль дій та поведінки, не обґрунтовані заборони, ізоляція (А.Орлов, Дж. Сонкін, С.Хейн);
3. Вербальна агресія – словесні образи, постійне приниження, неконструктивна критика, лайка, знецінення особистості, відсутність позитивних моментів у спілкуванні, похвали тощо (Дж.Сонкін, С.Хейн);
4. Ігнорування – відкидання, нехтування (С.Хейн);
5. Переслідування, яке може проявлятися у формі надконтролю, який виливається у постійні вимоги звітування про місце проведення часу та кола спілкування, стеження, надмірна нав'язливість (Дж.Сонкін);
6. Непередбачуваність – непослідовність дій кривдника, часті зміни настрою і непредбачувані реакції: від доброзичливості до емоційної холодності (Дж. Сонкін) [1, 2, 5, 11, 13].

Міра вираженості кожного з описаних критеріїв психологічного насильства носить стійкий, навмисний, повторюваний характер, оскільки психологічне насильство характеризується серією негативних впливів, що здійснюються протягом певного часу, на відміну від фізичного чи сексуального насильства, які можна констатувати за одиничним випадком [6].

Отже, перелічені критерії психологічного насильства можемо класифікувати за сферами впливу:

Образлива поведінка, що впливає на емоційну сферу жертви. Сюди можемо віднести: емоційний тиск, погрози, залякування, приниження, образи жертви і її близьких, ігнорування, нехтування, відкидання, лайка, знецінення почуттів жертви, звинувачення, погрози покарання, непослідовність дій кривдника, пошкодження особистих речей.

Образлива поведінка, що впливає на когнітивну сферу жертви. Сюди відносимо: знецінення інтелекту жертви, спотворення усвідомленості реальності – спроби переконати жертву у її психологічній неадекватності (за Дж. Сонкіним).

Образлива поведінка, що впливає на поведінкову сферу жертви. Тут включаємо: примус, тотальний контроль, заборони, ізоляція, відкидання, переслідування, загроза покарання за певні дії.

Образлива поведінка, що впливає на комунікативну сферу жертви. Сюди можна віднести: обмеження кола спілкування,

контроль усіх комунікацій жертви, критика, лайка, відсутність позитивних моментів у спілкування, похвали.

Окрім критеріїв психологічного насильства, в науковій літературі часто зустрічається опис форм, або проявів психологічного насильства. Часто поняття критеріїв та форм є дуже близькими. Виходячи з цього зроблений аналіз форм психологічного насильства (табл. 1).

*Таблиця 1***Форми психологічного насильства**

| Автор, джерело | Форми психологічного насильства |
|--|--|
| Є. Волков [1] | Примус; самоствердження за рахунок інших; контроль над іншими; маніпулювання. |
| А. Орлов [5] | Погрози; приниження; образи; надмірні вимоги; надмірна критика; брехня; ізоляція; заборони на поведінку і переживання; негативне оцінювання; фрустрація основних потреб. |
| І. Горошкова І. Шуригіна [2] | Усні образи; принизлива критика особистості; заборони; погрози. |
| А. Малішевська В. Хмелько Н. Хмелько [3] | Вербальна агресія; домінантна поведінка; прояв ревностей. |
| Американська Гуманістична Асоціація [9] | Ігнорування; відкидання; ізоляція; використання; усні напади; тероризування; нехтування. |
| С. Хейн [11] | Принизливі очікування; словесна агресія; створення хаосу; заперечення; домінування; емоційний шантаж; визнання недійсним; мінімізація; непередбачувані відповіді; усні напади. |

Як видно з таблиці, в авторів, які описували форми психологічного насильства, існують як схожості, так і розбіжності щодо переліку цих форм. Так, майже усі автори зазначають про те, що словесна агресія та усні образи є найпоширенішою формою психологічного насильства. Сюди відносять висловлювання, які викликають образу або роздратування, постійне применшення, присоромлення, висміювання, лайка, критика, погрози, приниження [2, 3, 5, 9, 11]. С. Хейн у поняття словесної агресії включає звинувачення, погрози, накази. Зазначається, що інколи словесне насильство може мати непряму форму, тобто бути «замаскованим». Так, критикуючи, даючи поради, пропонуючи рішення, немовби висловлюється бажання допомогти. Однак, така поведінка є спробою принизити та контролювати жертву психологічного насильства [11]. Погрози є складовою словесної

агресії, проте деякі автори описують їх як окрему форму психологічного насильства [2, 5]. Також надмірна та принизлива критика особистості може виступати варіацією словесної агресії, або ж окремою формою психологічного насильства [2, 3, 5].

Ізоляція розуміється як запобігання нормальним соціальним взаємодіям іншої людини [5, 9]. Примус і заборони, тероризування, яке передбачає погрози завдати фізичної шкоди собі, партнеру, дітям, друзям або їх родичам, домашнім тваринам, знищення особистих речей і залякування, також виділяються як самостійні форми психологічного насильства [1, 2, 5, 9]. Дуже близькою до ізоляції та заборон є така форма психологічного насильства як домінування, під яким розуміють обмеження кола спілкування [3] та намагання контролювати всі дії іншої людини [11].

Також виділяють такі форми психологічного насильства, як ігнорування (фізична чи психологічна відсутність); відкидання (активна відмова, заперечення потреб іншого, насміхання); використання, розбещення (заохочення або примус до недоречної чи незаконної поведінки); нехтування (відмова у задоволенні потреб) [9].

Окрім того, до проявів психологічного насильства відносять також принизливі очікування (необґрунтовані вимоги з боку іншої людини, вимагання постійної уваги, при цьому слідує постійна критика та лайка щодо недостатнього задоволення потреб); створення хаосу (намагання кривдника створювати конфліктні ситуації, намагання тримати жертву психологічного насильства у стані постійної тривожності); заперечення (з метою покарання чи приниження кривдник заперечує емоційні потреби іншої людини, заперечує те, що відбулись певні події, чи були сказані певні слова). С. Хейн зазначає, що заперечення є особливо руйнівною формою психологічного насильства, оскільки це приводить до зниження самооцінки, визнання недійсним реальності, почуттів, переживань, і зрештою може приводити до недовіри до власних уявлень і емоційних переживань; емоційний шантаж (такий вид психологічного насильства включає в себе загрози заподіяти шкоду, що призводить до виникнення у жертви почуття страху, провини, співчуття тощо); визнання недійсним (цей вид психологічного насильства характеризується тим, що кривдник заперечує реальність, намагається переконати іншого у тому, що його відчуття незначні, чи не відповідають дійсності); мінімізація (тут кривдник не може заперечувати, що відбулася певна подія, але він ставить під сумнів емоційний досвід одержувача або реакцію на події); непередбачувані відповіді (різкі зміни настрою або раптові емоційні сплески) [11].

Окрім цього, формою психологічного насильства може виступати безпідставний прояв ревнощів (наприклад, звинувачення у подружній зраді) [3].

Отже, формами психологічного насильства різні автори називають такі прояви чи типи поведінки, які є агресивно образливими щодо іншої людини та мають деструктивні наслідки.

Висновки. Психологічне насильство розглядається авторами як стійкий, навмисний, деструктивний вплив на іншу особу, що призводить до негативних наслідків у всіх сферах особистості. Сьогодні не існує чіткого розмежування між тими моделями поведінки, які вважаються психологічним насильством, і тими, які є допустимими. Отож, описавши форми психологічного насильства та критерії його визначення, бачимо доцільним виділення суб'єктивних та об'єктивних критеріїв психологічного насильства, які чітко описують рамки образливої поведінки, що має негативні психологічні наслідки в особі, яка піддавалась їй. На основі результатів теоретичного аналізу бачимо, що психологічне насильство має негативний вплив на різні сфери особистості: емоційну, когнітивну, поведінкову, комунікативну. Відповідно до цього класифікуємо критерії психологічного насильства у цих сферах.

Список використаних джерел

1. Волков Е. Н. Критерии, признаки, определения и классификации вредящего психологического воздействия: психологическое травмирование, психологическая агрессия и психологическое насилие / Е.Н. Волков // Журнал практического психолога. – 2002. – № 6. – С. 183–199.
2. Горошкова И. Д. Насилие над жёнами в российских семьях : [Электронный ресурс] / И.Д. Горошкова, И.И. Шуригина. – Режим доступа: http://www.owl.ru/rights/no_violence/
3. Малішевська А. П. Психологічне насильство і обдарована дитина : [Електронний ресурс] / А.П. Малішевська, В.В. Хмелько, Н.М. Хмелько. – Режим доступа: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe.
4. Мустафаев Г. Ю. Соціально–психологічна характеристика осіб, які зазнають насильства в сім'ї : [Електронний ресурс] / Г.Ю. Мустафаев. – Режим доступа: <http://cfsc.com.org/index.php/stati/58-socialno-psyhologichna-harakteristika-osib-yaki-zaznaly-nasylstva-v-simji>
5. Орлов А. Б. Психологическое насилие в семье — определение, аспекты, основные направления оказания психологи-

- ческой помощи / А.Б.Орлов // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2-3. – С. 183–196.
6. Фурманов И.Я. Взаимосвязь психологического насилия и эмоционального состояния супругов в семье / И.Я. Фурманов, Д.Я. Дмитриева // Белорусский психологический журнал. – 2005. – №1(5). – С. 33–40.
 7. Фурманов И.Я. Индикаторы и диагностические критерии физического и эмоционального насилия / И.Я. Фурманов // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф: Мат. IX Междунар. конф. – Мн: НИО. – 2003. – С. 122.
 8. Arias J. Psychological abuse: Implications for adjustment and commitment to leave violent partners / J. Arias, K.T. Pape // Violence and Victims 14. – 1999. – P. 55–67.
 9. American Humane Association. Emotional abuse / American Humane Association [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.americanhumane.org/children/stop-child-abuse/fact-sheets/emotional-abuse.html>
 10. Hamarman, S. and W. Bernet. Evaluating and reporting emotional abuse in children: Parent- based, action-based focus aids in clinical decision-making / S. Hamarman, W. Bernet // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. – 2000. – №39(7) – P. 928–930.
 11. Hein S. Emotional Abuse : [Електронний ресурс]/ S. Hein. – Режим доступу: <http://eqi.org/eabuse1.htm>
 12. Garbarino, J., & A. Garbarino, Emotional maltreatment of children / J. Garbarino, A. Garbarino // Chicago: National Committee to Prevent Child Abuse, 2nd Ed. – 1994. – P. 657.
 13. Sonkin D. J. Defining psychological maltreatment in Domestic Violence Perpetration Treatment Programm: Multiple Perspectives : [Електронний ресурс] / D.J. Sonkin. – Режим доступу: / www/daniel-sonkin.com.
 14. Sonkin D.J. The male batterer: A treatment approach / D.J. Sonkin, D. Martin, L.E. Walker. – New York: Springer, 1985. – 264 p.
 15. Tomison, A.M. and J. Tucci. Emotional Abuse: The Hidden Form of Maltreatment : [Електронний ресурс] / A.M. Tomison, J. Tucci. – Режим доступу: <http://www.aifs.org.au/hch/issues.html>

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Volkov E. N. Kruteryu, pryznaku, opredilenu I klasuficzui vreauazhego psichologicheskogo vozdeistvia: psy-

- chologicheskoe travmirovanie, psychologicheskaya agresia I psychologicheskoe nacilie / E.N. Volkov // Zhyrнал practicheskogo psychologa. – 2002. – № 6. – S. 183–199.
2. Goroshkova I. D. Nasilie nad zhonamy v rosiyskikh semiah : [Electronniy resyrs] / I.D. Goroshkova, I.I. Shyrugina. – Rezhum dostupu: http://www.owl.ru/rights/no_violence/
 3. Malishevskaya A. P. Psychologichne nasulstvo I obdarovana dutuna : [Electronniy resyrs] / A.P. Malishevskaya, V.V. Khmelko, N.M. Khmelko. – Rezhum dostupu: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe.
 4. Mystafaev H. U. Sotzialno-psychologichna haracterustuca osib, jki zaznaut nasulstva v cimji : [Electronniy resyrs] / H.U. Mystafaev. – Rezhum dostupu: <http://cfscom.org/index.php/stati/58-socialno-psychologichna-harakteristika-osib-yaki-zaznaly-nasylstva-v-simji>
 5. Orlov A. B. Psychologicheskoe nacilie v cimji – opredulenie, aspectu, osnovnue napravleniia okazaniia psychologicheskoy pomoshchi / A.B. Orlov // Psycholog v detskom sady. – 2000. – № 2-3. – S. 183–196.
 6. Furmanov I. J. Vsaimosviaz psychologicheskogo nasilia I emotzuonalnogo sostojania syprygov v cimji / I.J. Furmanov, D.J. Dmytrieva // Beloruskii psychologicheskii zhyrнал. – 2005. – №1 (5). – S. 33–40.
 7. Furmanov I. J. Indikatory I diagnosticheskie kriterii fizi-cheskogo I emotzuonalnogo nasilia / I.J. Furmanov // Sotzialno-psychologicheskaja reabilitatziya naseleniia, postradavshego ot ekologicheskikh I tehnogennuh katastrof: Mat. IX Mezhdynar. Konf. – Mn: NIO. – 2003. – S. 122.
 8. Arias, J. and K.T. Pape. Psychological abuse: Implications for adjustment and commitment to leave violent partners / J. Arias, K.T. Pape // Violence and Victims 14. – 1999. – P. 55–67.
 9. American Humane Association. Emotional abuse : [Electronniy resyrs] / American Humane Association. – Rezhum dostupu: <http://www.americanhumane.org/children/stop-child-abuse/fact-sheets/emotional-abuse.html>
 10. Hamarman, S. and W. Bernet. Evaluating and reporting emotional abuse in children: Parent- based, action-based focus aids in clinical decision-making / S. Hamarman, W. Bernet // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. – 2000. – №39(7) – P. 928–930.
 11. Hein S. Emotional Abuse : [Electronniy resyrs] / S. Hein. – Rezhum dostupu: <http://eqi.org/eabuse1.htm>

12. Garbarino, J., & A. Garbarino, Emotional maltreatment of children / J. Garbarino, A. Garbarino. – Chicago: National Committee to Prevent Child Abuse, 2nd Ed. – 1994. – P. 657.
13. Sonkin D. J. Difying psychological maltreatment in Domestic Violence Perpetration Treatment Programm: Multiple Perspectives : [Electronniy resyrs] / D.J. Sonkin. – Rezhum dostupu: / www/daniel-sonkin.com.
14. Sonkin D.J. The male batterer: A treatment approach / D.J. Sonkin, D. Martin, L.E. Walker. – New York: Springer, 1985. – 264 p.
15. Tomison, A.M. and J. Tucci. Emotional Abuse: The Hidden Form of Maltreatment : [Electronniy resyrs] / A.M. Tomison, J. Tucci. – Rezhum dostupu: <http://www.aifs.org.au/hch/issues.html>

I.A. Kocherhina. Criteria and forms of psychological abuse. The results of theoretical studies of the problem of psychological abuse, its forms and criteria are presented in the article. Different points of view of the scientists on the nature of psychological abuse and their theoretical concept of vision are analyzed here. It is confirmed that there are two theoretical approaches to the study of psychological abuse: the first one is based on the study of offensive, brutal behavior of the aggressor and the second one is analyzing the effects of such behavior on a person who came under such behavior. Long-term, sustainable nature of psychological abuse and difficulties in diagnosis of this type of violence unlike other ill-treatment are specified in this article. The focus is put on the control, domination, despotism as a basis of psychological abuse. It is defined that psychological abuse is the intentional impact on another person that has negative, destructive consequences. The importance of clear allocation criteria of psychological abuse both from theoretical and practical points of view is justified that it will help to describe better the concept of psychological abuse. The criteria of psychological abuse in nonfiction are analyzed. The attempt of differentiation of psychological violence into objective and subjective are made and there are described the sphere of personality through which psychological abuse is performed. It is shown that psychological abuse has a great impact on such spheres of personality as emotional, cognitive, behavioral and communicative one. Also, there are defined forms of psychological abuse that are described in nonfiction. The features of each form of such kind of violence have been analyzed. Some points of view of different authors which call certain types, role models being aggressive and offensive to other people, having negative consequences, are forms of psychological abuse, they are described in the article.

Key words: psychological abuse, offensive behavior, brutal handling, criteria of psychological abuse, forms of psychological abuse.

Received February 14, 2016

Revised March 23, 2016

Accepted April 28, 2016

Ціннісні орієнтації подружжя як чинник психологічного здоров'я сім'ї

Kramchenkova V.O. Value orientations of the spouses as a psychological family health factor / V.O. Kramchenkova // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 327–338.

В.О. Крамченкова. Ціннісні орієнтації подружжя як чинник психологічного здоров'я сім'ї. У статті проаналізовано взаємозв'язок ціннісних орієнтацій подружжя та психологічного здоров'я сім'ї. За допомогою опитувальника В.В. Століна досліджено рівень задоволеності шлюбом та відібрано подружжя із достатнім рівнем цього показника. Визначено якісні показники психологічного здоров'я сім'ї, які характеризують міру її благополуччя, зокрема, схожість сімейних цінностей, функціонально-рольову узгодженість, соціально-рольову адекватність в сім'ї, адаптивність у мікросоціальних стосунках, спрямованість на сімейне довголіття за допомогою низки методик діагностики психологічного здоров'я В.С. Торохтія. Проведено порівняльний аналіз особливостей сімейної взаємодії чоловіків та жінок. Встановлено, що у подружніх пар із достатнім рівнем задоволеності шлюбом середній рівень функціонально-рольової узгодженості, спрямованості на сімейне довголіття, рольової адекватності та адаптивності в мікросоціальних стосунках, але низький рівень подібності сімейних цінностей. Шляхом кореляційного аналізу визначено характер взаємозв'язку між компонентами психологічного здоров'я та задоволеністю шлюбом подружніх пар. Показано, що задоволеність шлюбом визначається такими компонентами психологічного здоров'я сім'ї, як спрямованість на сімейне довголіття, функціонально-рольова узгодженість та адаптивність у мікросоціальних стосунках. Досліджено особливості індивідуальних ціннісних орієнтацій чоловіків та жінок, які задоволені шлюбом, за допомогою тесту ціннісних орієнтацій Ш. Шварца. Показано, що чоловікам властиві такі ціннісні орієнтації, як «стимуляція», «досягнення», «влада», які забезпечують їх домінуюче становище в сімейних стосунках. Для жінок характерна перевага таких цінностей, як «універсалізм», «конформізм» і «доброта», що вважаються типово фемініними. Встановлено кореляційні зв'язки показників психологічного здоров'я сім'ї та ціннісних орієнтацій у подружніх пар, що задоволені шлюбом. Показано, що спрямованість на сімейне довголіття корелює із цінностями «тради-

ції» та «безпека», функціонально-рольова узгодженість – із цінностями «стимуляція» та «універсалізм». Отримані дані узагальнено та представлено у вигляді таблиць і кореляційних плеяд. В якості перспективного напрямку подальших досліджень може бути вивчення системних характеристик функціонування сімей із порушеннями психологічного здоров'я.

Ключові слова: подружжя, психологічне здоров'я сім'ї, схожість сімейних цінностей, функціонально-рольова узгодженість, соціально-рольова адекватність, адаптивність в мікросоціальних стосунках, спрямованість на сімейне довголіття, задоволеність шлюбом, ціннісні орієнтації.

В.А. Крамченкова. Ценностные ориентации супругов как фактор психологического здоровья семьи. В статье проанализирована взаимосвязь ценностных ориентаций супругов и психологического здоровья семьи. С помощью опросника В.В. Столина исследован уровень удовлетворённости браком и отобраны супруги с достаточным уровнем этого показателя. Определены качественные показатели психологического здоровья семьи, которые характеризуют степень её благополучия, а именно, сходство семейных ценностей, функционально-ролевая согласованность, социально-ролевая адекватность в семье, адаптивность в микросоциальных отношениях, направленность на семейное долголетие, с помощью батареи методик диагностики психологического здоровья В.С. Торохтия. Проведён сравнительный анализ особенностей семейного взаимодействия мужчин и женщин. Установлено, что у супружеских пар с достаточным уровнем удовлетворённости браком средний уровень функционально-ролевой согласованности, направленности на семейное долголетие, ролевой адекватности и адаптивности в микросоциальных отношениях, но низкий уровень сходства семейных ценностей. Путём корреляционного анализа определён характер взаимосвязи между компонентами психологического здоровья и удовлетворённостью браком супружеских пар. Показано, что удовлетворённость браком определяется такими компонентами психологического здоровья семьи, как направленность на семейное долголетие, функционально-ролевая согласованность и адаптивность в микросоциальных отношениях. Исследованы особенности индивидуальных ценностных ориентаций мужчин и женщин, удовлетворённых браком, с помощью теста ценностных ориентаций Ш. Шварца. Показано, что мужчинам свойственны такие ценностные ориентации, как «стимуляция», «достижение», «власть», обеспечивающие их доминантное положение в семейных отношениях. Для женщин характерно преобладание таких ценностей, как «універсалізм», «конформізм» і «доброта», которые считаются типично феминными.

Установлены корреляционные связи показателей психологического здоровья семьи и ценностных ориентаций у супружеских пар, удовлетворённых браком. Показано, что направленность на семейное

долголетие коррелирует с ценностями «традиции» и «безопасность», а функционально-ролевая согласованность – с ценностями «стимуляция» и «универсализм». Полученные данные обобщены и представлены в виде таблиц и корреляционных плеяд. В качестве перспективного направления дальнейших исследований может быть изучение системных характеристик функционирования семей с нарушениями психологического здоровья.

Ключевые слова: супруги, психологическое здоровье семьи, сходство семейных ценностей, функционально-ролевая согласованность, социально-ролевая адекватность, адаптивность в микросоциальных отношениях, направленность на семейное долголетие, удовлетворённость браком, ценностные ориентации.

Постановка проблеми. Вивчення ціннісно-сміслової сфери особистості, що включає систему цінностей і особистісних сенсів, представляє особливий інтерес для сучасної психології, тому що аналіз цінностей дозволяє простежити закономірності розвитку суспільства. Дослідження цих феноменів передбачає з'ясування їх впливу на різні сфери життєдіяльності людини. Сучасне суспільство позбавлене певних внутрішніх стабілізаторів, які б могли протидіяти кризі цілісності і соціальної ідентичності. Тому багато дослідників вважають необхідним ретельне вивчення структури і динаміки цінностей. Велике значення має дослідження цінностей, що відносяться до шлюбно-сімейної сфери, оскільки саме характер сімейних цінностей визначає суспільні стосунки.

Аналіз останніх досліджень. Проблема ціннісних орієнтацій особистості докладно розглядається в психологічних дослідженнях [1; 4; 7]. Визначаються взаємозв'язок і взаємна детермінація цінностей і культури в суспільстві (Г. Лотце, В. Виндельбанд, Г. Риккерт та ін.), досліджується особистість як центральне ядро «царства цінностей» (М. Шелер, Р. Перрі та ін.), вивчаються смислові орієнтири цінностей (М. Хайдеггер та ін.), роль цінностей у формуванні цілей і норм поведінки та ідеалів як головних рушійних сил життєдіяльності особистості (М. Вебер, Е. Дюркгейм та ін.). Багато уваги приділяється проблемі класифікації цінностей в дослідженнях Г. Мюнстерберга, М. Рокича, В. Франкла та ін. Вагомий внесок у розвиток теорії цінностей внесли Б.Г. Ананьев, О.Ф. Лазурський, О.М. Леонтьев, В.М. Мясищев, С.Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе та ін. При цьому більшість дослідників вважають ціннісні орієнтації ядром спрямованості особистості (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьев та ін.). Розвиток сім'ї з точки зору зміни сімейних цінностей в історичному процесі розглядається в роботах Л.Д. Шнейдер [7].

Проблема психологічного здоров'я особистості і сім'ї розробляється в працях таких учених як Н.С. Братусь, І.В. Дубровіна, В.Е. Пахальян, В.І. Слободчиков, В.С. Торохтій, О.В. Хухлаєва, та ін. Найбільш розроблена категорія психологічного здоров'я сім'ї у роботах В.С. Торохтія [6], який виділив компоненти сімейного здоров'я та розглянув особливості його прояву.

Проведений аналіз літературних джерел показує, що питання індивідуальних та сімейних цінностей в подружній парі і впливу їх на психологічне здоров'я сім'ї потребує додаткових досліджень.

Мета статті: дослідити ціннісні орієнтації подружжя та встановити їх взаємозв'язок із показниками психологічного здоров'я сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося за методиками: тест ціннісних орієнтацій Ш. Шварца [2]; тест-опитувальник задоволеності шлюбом В.В. Століна [5]; батарея методик діагностики психологічного здоров'я В.С. Торохтія [6]. Для математико-статистичної обробки даних використані t -критерій Стюдента та коефіцієнт кореляції Пірсона (r_p). У дослідницьку вибірку увійшло 30 подружніх пар віком від 25 до 49 років, із шлюбним стажем від 5 до 20 років. Вікове співвідношення у подружніх парах становить 3-7 років. Вибірка досліджуваних характеризується соціально-економічною однорідністю та подібністю умов життя.

На першому етапі дослідження було відібрано 30 подружніх пар, які характеризувалися достатньою задоволеністю шлюбом (середній показник $36,35 \pm 10,25$ у жінок та $38,92 \pm 4,19$ у чоловіків), при цьому переважала виражена задоволеність шлюбом (79,2%). Статистично значущих відмінностей між мірою задоволеності шлюбом у чоловіків та жінок встановлено не було. Також на першому етапі було визначено показники психологічного здоров'я сім'ї та досліджено їх взаємозв'язки із задоволеністю шлюбом.

Показники психологічного здоров'я сім'ї створюють загальний психологічний портрет сучасної сім'ї і, передусім, характеризують міру її благополуччя. У комплексній оцінці психологічного здоров'я сім'ї найбільш значимі схожість сімейних цінностей, функціонально-ролева узгодженість, соціально-ролева адекватність в сім'ї, адаптивність в мікросоціальних стосунках, спрямованість на сімейне довголіття [3; 6].

Дослідження компонентів психологічного здоров'я сім'ї показали, що середнє значення показника узгодженості сімейних

цінностей становить $0,56 \pm 0,24$, що відповідає слабкому ступеню схожості. При цьому переважна кількість опитуваних (66,0%) мають низький рівень подібності сімейних цінностей (табл. 1). Узгодженість сімейних цінностей виступає одним з важливих компонентів психологічного здоров'я родини. Подібність сімейних цінностей виступає певною соціально-психологічною рисою, яка відображує єдність поглядів, ставлень членів родини до загальнолюдських норм, правил, принципів виховання дітей [3; 5]. Низький рівень подібності сімейних цінностей, що характерний для досліджуваних пар, може свідчити про різноманітність, протилежність поглядів і світогляду подружжя в цілому.

Таблиця 1**Розподіл подружніх пар за показниками психологічного здоров'я сім'ї**

| Компоненти здоров'я сім'ї | Розподіл за рівнями (%) | | |
|-------------------------------------|-------------------------|----------|---------|
| | Високий | Середній | Низький |
| Узгодженість сімейних цінностей | 6,6 | 26,4 | 66,0 |
| Функціонально-рольова узгодженість | 14,2 | 85,8 | 0,0 |
| Спрямованість на сімейне довголіття | 29,7 | 70,3 | 0,0 |

За результатами дослідження середній показник функціонально-рольової узгодженості у подружніх пар становить $0,65 \pm 0,13$. Для більшості подружніх пар характерним є середній (85,8%) та високий (14,2%) рівні функціонально-рольової узгодженості (табл. 1). Функціонально-рольова узгодженість виступає одним з провідних компонентів психологічного здоров'я родини і може бути позначена як його динамічний показник, який відображує поточний та потенційний рівні готовності членів сім'ї до узгодження між собою внутрішньородинних дій.

За результатами дослідження спрямованості подружніх пар на сімейне довголіття було встановлено, що середній рівень даного показника становить $0,68 \pm 0,07$. Високий рівень спрямованості на сімейне довголіття (29,7% досліджуваних) характеризує активний тип сімейної взаємодії. Це означає, що для досліджуваних характерна оптимальність контактів в усіх сферах життєдіяльності сім'ї та необхідна міцність і тривалість комунікацій. Цьому рівню відповідають розуміння своєї ролі у розвитку сімейних взаємин, пріоритет сімейних планів над особистими, урахування факторів стабілізації сім'ї, прагнення до спільного вирішення актуальних і перспективних проблем сім'ї.

Середній рівень спрямованості подружніх пар на сімейне довголіття (70,3% досліджуваних) відповідає наявності сімей-

но значущих мотивів, позицій і поглядів. Внутрішнє ставлення досліджуваних може виражатися як у повазі, так і в неповазі, довірі – недовірі, задоволеності – незадоволеності, турботі – байдужості, терпимості – нетерпимості і т.п. Інтенсивність контактів, їх зміст, привабливість, конструктивність у визначенні перспектив носять вибіркового, а інколи і тимчасовий характер. Прагнення до узгодження цілей, планів, способів їх досягнення виражено слабо. Активність в досягненні цілей сім'ї вибірково (табл. 1). У жодній сімейній парі не виявлено низький рівень спрямованості на сімейне довголіття.

Сімейна взаємодія подружжя є проявом соціально-рольової адекватності поведінки та адаптивності в сім'ї. У змістовному плані соціально-рольова адекватність – це здатність подружжя самостійно діяти для досягнення найближчих і перспективних цілей, розумно розподіляти поточну роботу, здатність до ефективного контролю і корекції індивідуальних дій. Адаптивність у мікросоціальних стосунках характеризує включеність особистості в процес спільної сімейної діяльності. Успішна міжособистісна адаптація передбачає емоційну близькість, високий ступінь взаєморозуміння, розвиток умінь організації поведінкових взаємодій.

Як показують результати дослідження (табл. 2), середні значення показника рольової адекватності і у чоловіків, і у жінок відповідають середньому рівню. Отже, досліджувані володіють широким рольовим репертуаром, але мають деякі труднощі у реалізації сімейних ролей, не завжди вміють влучно використовувати ролі, що адекватні ситуації.

Таблиця 2

Показники сімейної взаємодії

| Компоненти сімейної взаємодії | Показники за групами (M±σ) | | t-Стюдента |
|--|----------------------------|-----------|------------|
| | Жінки | Чоловіки | |
| Соціально-рольова адекватність | 0,67±0,14 | 0,74±0,16 | -1,34 |
| Адаптивність у мікросоціальних стосунках | 0,68±0,06 | 0,69±0,07 | -0,33 |

Примітка: тут і далі * – на рівні значущості $p < 0,05$, ** – на рівні значущості $p < 0,01$

Встановлено, що середній рівень адаптивності у мікросоціальних стосунках є характерним як для чоловіків, так і для жінок (0,69±0,07 та 0,68±0,06 відповідно). Це характеризує їх здатність пристосовуватися до змін у психологічному кліматі

їх сім'ї. Такі особистості вміють пристосовуватись до індивідуальних особливостей виявлення характеру, змін настрою членів родини. Характерним є переважання у сімейних відносинах балансу цілей і результатів взаємодії, гармонійного розвитку емоційної, інтелектуальної і поведінкової сторін процесу відносин в новій обстановці. Досліджувані можуть досягати синхронності емоційних станів зі своїми близькими, нерідко отримують і можуть самі надати психологічну підтримку іншому, правильно реагують на його стан, але інколи вони діють на свій розсуд і можуть бути втягнуті у конфлікт.

За результатами визначення характеру взаємозв'язку між компонентами психологічного здоров'я та задоволеності шлюбом подружніх пар (рис.1), встановлено, що показник задоволеності шлюбом має статистично значущі зв'язки з адаптивністю у мікросоціальних стосунках (0,543, $p < 0,01$), функціонально-рольовою узгодженістю, спрямованістю на сімейне довголіття (0,467, $p < 0,05$) та функціонально-рольовою узгодженістю (0,406, $p < 0,05$).

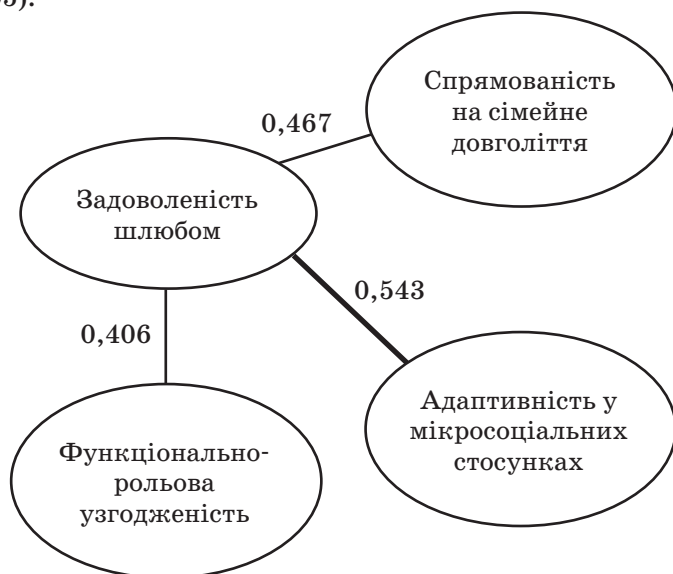


Рис. 1 Взаємозв'язок задоволеності шлюбом із компонентами психологічного здоров'я сім'ї

Умовні позначення: тут і далі

———— позитивний зв'язок на рівні значущості $p < 0,01$

———— позитивний зв'язок на рівні значущості $p < 0,05$

Тобто подружжя задоволене шлюбом тоді, коли обидва вміють пристосовуватись до характеру та особливостей поведінкових реакцій один одного, орієнтовані на сімейне довголіття, тобто прагнуть прожити все своє життя разом, мають у сім'ї налагоджений розподіл функцій і ролей, кожний з членів сім'ї відповідає за виконання певних життєвих завдань. Отже, вміння адаптуватися до змін у сімейному мікрокліматі є передумовою встановлення задоволеності шлюбом.

Психологічне здоров'я – це інтегральний показник функціонування сім'ї. Психологічне здоров'я сім'ї як багаторівнева якість її життєдіяльності характеризується адекватністю соціально-психологічних процесів, які в ній протікають. Психологічне здоров'я сім'ї детерміноване багатьма чинниками: соціальним, економічним, біологічним, психологічним, зокрема індивідуальними ціннісними орієнтаціями подружжя. Цінності, як відомо, складають ядро культури, а цінності особистості акумулюють в собі основний зміст її духовного світу [1; 6].

На другому етапі дослідження було встановлено, якими цінностями керуються задоволені шлюбом подружжя та визначено кореляційні зв'язки показників психологічного здоров'я сім'ї та ціннісних орієнтацій. За результатами дослідження ціннісних орієнтацій було встановлено, що жінки на рівні нормативних ідеалів віддають перевагу цінностям «універсалізм», «конформізм» та «доброта». Для чоловіків характерними є цінності «досягнення», «стимуляція», «влада» та «гедонізм» (табл.3).

Таблиця 3

Показники ціннісних орієнтацій особистості подружжя

| Цінності особистості | Показники за групами (M±σ) | | t-Студента |
|----------------------|----------------------------|-----------|------------|
| | Жінки | Чоловіки | |
| Конформізм | 4,93±0,74 | 2,15±0,87 | 6,44** |
| Традиції | 3,94±0,42 | 3,15±0,98 | 0,65 |
| Доброта | 3,76±1,11 | 2,18±1,54 | 3,52* |
| Універсалізм | 4,08±1,25 | 3,53±1,45 | 1,46 |
| Самостійність | 3,02±0,87 | 4,74±0,98 | -2,02 |
| Стимуляція | 3,11±0,86 | 5,05±0,74 | -5,14** |
| Гедонізм | 3,07±1,42 | 4,54±1,12 | -1,12 |
| Досягнення | 3,04±1,02 | 5,12±1,01 | -4,74** |
| Влада | 2,54±0,93 | 4,76±1,11 | -3,84* |
| Безпека | 3,22±1,14 | 3,14±1,47 | 0,15 |

Жінки керуються такими цінностями, які традиційно вважаються типово жіночими і забезпечують відповідність стереотипним суспільним вимогам до жінок. Так, ідеальна жінка має бути м'якою, толерантною, слухняною, керуватися принципами чоловіка. Також суспільство вимагає бути доброю та доброзичливою. Саме за такими шкалами показники цінностей у жінок виражені більше, ніж у чоловіків, на статистично значущому рівні. У чоловіків переважають цінності «стимуляція», «досягнення», «влада», порівняно із жіночою вибіркою. Так, чоловіки у більшій мірі, ніж жінки прагнуть до новизни, задоволення, влади та успіху.

Встановлено взаємозв'язок ціннісних орієнтацій із компонентами психологічного здоров'я сім'ї. Результати кореляційного аналізу представлено на рис. 2.



Рис. 2. Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій із компонентами психологічного здоров'я сім'ї

Визначено статистично значущий зв'язок між спрямованістю на сімейне довголіття і ціннісною орієнтацією «тра-

диції» (0,473, $p < 0,05$) та ціннісною орієнтацією «безпека» (0,368, $p < 0,05$). Встановлено статистично значущий зв'язок між функціонально-рольовою узгодженістю і цінністю «стимуляція» (0,438, $p < 0,05$) та цінністю «універсалізм» (0,403, $p < 0,05$).

Отже, подружжя, які керуються у житті традиційними цінностями, спрямовані на подружнє довголіття та прагнуть до відчуття захищеності та безпеки у сім'ї. Можна зробити висновок, що підтримка традиційних, іноді консервативних поглядів на сімейні стосунки, ролі чоловіка та жінки пов'язана із прагненням чоловіка та жінки прожити разом все життя. Прагнення до розуміння та визнання всіх інших людей, толерантне ставлення до них, піклуванні про благополуччя, пов'язане із вмінням узгоджувати свої функції та ролі у сім'ї. При цьому подружжя, які прагнуть до новизни та нових вражень, вміють узгоджувати свої сімейні ролі. Тобто, залежно від ситуації чоловік та жінка грають різні ролі. Чим більше нових ситуацій і вражень у їх житті, тим багатший їх рольовий репертуар. Гнучкі у здійсненні своїх ролей чоловіки та жінки виявляють розуміння, емпатію та толерантність.

Висновки. Встановлено, що у подружніх пар із достатнім рівнем задоволеності шлюбом переважає середній рівень функціонально-рольової узгодженості, спрямованості на сімейне довголіття, рольової адекватності та адаптивності у мікросоціальних стосунках, але низький рівень подібності сімейних цінностей. При цьому задоволеність шлюбом визначається такими компонентами психологічного здоров'я сім'ї, як спрямованість на сімейне довголіття, функціонально-рольова узгодженість та адаптивність у мікросоціальних стосунках. Чоловікам, які задоволені шлюбом, властиві такі ціннісні орієнтації, як «стимуляція», «досягнення», «влада», які забезпечують їх домінантне положення в сімейних стосунках. Для жінок із достатнім рівнем задоволеності шлюбом характерна перевага таких цінностей, як «універсалізм», «конформізм» та «доброта», що вважаються типово фемінними. Показники психологічного здоров'я сім'ї позитивно пов'язані із ціннісними орієнтаціями подружжя. При цьому спрямованість на сімейне довголіття корелює із цінностями «традиції» та «безпека», функціонально-рольова узгодженість – із цінностями «стимуляція» та «універсалізм». Перспективним напрямом подальших досліджень може бути вивчення системних характеристик функціонування сімей із порушеннями психологічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Андреева Т.В. Семейная психология / Т.В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
2. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – М. : Речь, 2004. – 72 с.
3. Крамченкова В.О. Психологія сім'ї / В.О. Крамченкова. – Х. : Новое слово, 2010. – 238 с.
4. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
5. Райгородский Д.Я. Психология семьи / Д.Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 752 с.
6. Торохтий В.С. Психологическое здоровье семьи / В.С. Торохтий, О.Г. Прохорова. – М. : КАРО, 2009. – 160 с.
7. Шнейдер Л.Д. Семейная психология / Л.Д. Шнейдер. – М. : Академический Проспект; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 768 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andreeva T.V. Semejnaja psihologija / T.V. Andreeva. – SPb. : Rech', 2004. – 244 s.
2. Karandashev V.N. Metodika Shvarca dlja izuchenija cennostej lichnosti: koncepcija i metodicheskoe rukovodstvo / V.N. Karandashev. – M. : Rech', 2004. – 72 s.
3. Kramchenkova V.O. Psihologija sim'i' / V.O. Kramchenkova. – H. : Nove slovo, 2010. – 238 s.
4. Petrovskij V.A. Lichnost' v psihologii: paradigma sub'ektnosti / V.A. Petrovskij – Rostov-na-Donu : Feniks, 1996. – 512 s.
5. Rajgorodskij D.Ja. Psihologija sem'i' / D.Ja. Rajgorodskij – Samara : BAHRAH-M, 2000. – 752 s.
6. Torohtij V.S. Psihologicheskoe zdorov'e sem'i' / V.S. Torohtij, O.G. Prohorova. – M. : KARO, 2009. – 160 s.
7. Shnejder L.D. Semejnaja psihologija / L.D. Shnejder. – M. : Akademicheskij Prospekt; Ekaterinburg : Delovaja kniga, 2006. – 768 s.

V.O. Kramchenkova. Value orientations of the spouses as a psychological family health factor. The paper analyzed the correlation of value orientations of the spouses and family psychological health. The level of marriage satisfaction was researched by the questionnaire of V.V. Stolin. The spouses with a sufficient level of this index were selected. Quality indicators of psychological health of the family, which is characterized by the

measure of its welfare, namely, the similarity of family values, the functional-role coordination, social-role adequacy in the family, adaptability in microsocial relationship, focus on marital longevity have been identified, by a battery of psychological health diagnostic techniques of V.S. Torokhtii. The comparative analysis of the features of family interaction of men and women was conducted. It was found that couples with a sufficient level of marriage satisfaction have an average level of functionally-role coordination, focus on marital longevity, role adequacy and adaptability in microsocial relationship, but a low level of similarity of family values. By correlation analysis it was determined the nature of the relationship between the components of psychological health and marital satisfaction of couples. It is shown that marriage satisfaction is determined by such components of psychological health of the family as the focus on marital longevity, functional-role coordination and adaptability in microsocial relationship. With the help of the test of value orientations of Sh. Schwartz the individual features of value orientations of men and women being satisfied with the marriage are studied. It has been shown that men are characterized by such values, as «stimulation», «achievement», «power» to ensure their dominant position in family relations. Women are characterized by the predominance of such values as «universalism», «conformism» and «kindness», which are considered typically feminine. The correlation between indicators of psychological health and family value orientations of couples satisfied with the marriage is established. It is shown that the orientation on marital longevity is correlated with the values of «tradition» and «safety». It was found that the functional-role coordination correlates with the values of «stimulation» and «universalism». These data are summarized and presented in the form of tables and pleiades of correlation. A promising area of further research may be systemic study of the functioning of families with psychological health problems.

Key words: spouses, the psychological health of the family, the similarity of family values, the functional-role coordination, social-role adequacy, adaptability in microsocial relationship, focus on marital longevity, marriage satisfaction, value orientations.

Received February 08, 2016

Revised March 15, 2016

Accepted April 25, 2016

Проблема каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма

Maksymenko K.S. The problem of causation in the understanding of the psychological determinants of mental disorders associated with disease states of the body / K.S. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 339–352.

К.С. Максименко. Проблема каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма. Установлено, что как в развитии личности, так и в формировании психопатологической симптоматики имеют значение особенности процессов социальной коммуникации, индивидуальной реактивности организма и личностных реакций, т.е. психическое заболевание всегда оказывается результатом биосоциальных явлений с преобладанием организменных, индивидуально-психологических и социально-психологических процессов. Отмечено, что большое значение в развитии психических заболеваний имеют психические и физические травмы, а также наследственная отягощенность, но в каждом случае важно установить не только причину заболевания, но и условия, способствующие его возникновению. Доказано, что нельзя недооценивать значимость и сложность связей и переменных, лежащих в основе потенциальных и актуальных механизмов, запускающих этиологию того или иного заболевания. Установлено, что личностная компетентность в совладании со стрессом, интернальный локус контроля, всевозможные профессиональные и социальные способности и особенности социальной поддержки – всё это, будучи протективными факторами, безусловно смягчает патогенные влияния. Сделан вывод, что многосложные взаимодействия патогенных и протективных внутренних и внешних условий выступают многоступенчатой системой детерминант, составляющих сущность проблематики каузации самых разнообразных болезненных состояний организма и личности.

Ключевые слова: проблема каузации, психопатологическая симптоматика, заболевания, причинность, психические нарушения, болезненное состояние организма.

К.С. Максименко. Проблема каузації в розумінні психологічних детермінант психічних порушень, пов'язаних із хворобливими станами організму. Встановлено, що як в розвитку особистості, так і в формуванні психопатологічної симптоматики мають значення особливості процесів соціальної комунікації, індивідуальної реактивності організму й особистісних реакцій, тобто, психічне захворювання завжди є результатом біосоціальних явищ з переважанням організаційних, індивідуально-психологічних і соціально-психологічних процесів. Відзначено, що велике значення в розвитку психічних захворювань мають психічні та фізичні травми, а також спадкова обтяженість, але щоразу важливо встановити не тільки причину захворювання, а й умови, що сприяють її виникненню. Доведено, що не можна недооцінювати значущість і складність зв'язків і змінних, що лежать в основі потенційних і актуальних механізмів, що запускають етіологію того чи іншого захворювання. Встановлено, що особистісна компетентність в поєднанні зі стресом, інтернальність локус контролю, всілякі професійні та соціальні здібності і особливості соціальної підтримки – все це, будучи протективними факторами, безумовно, пом'якшує патогенні впливи. Зроблено висновок, що багатоскладні взаємодії патогенних і протективних внутрішніх і зовнішніх умов є багатоступінчатою системою детермінант, що становлять сутність проблематики каузації найрізноманітніших хворобливих станів організму і особистості.

Ключові слова: проблема каузації, психопатологічна симптоматика, захворювання, причинність, психічні порушення, хворобливий стан організму.

Введение. Как известно, этиология, учение о причинах заболевания, является наименее разработанным разделом медицины. К психиатрии и психологии это относится в наибольшей степени, так как этиология многих психических болезней все еще остается неизвестной. Объясняется это отчасти чрезвычайной сложностью явлений и закономерностей в этой области. Но это далеко не единственная причина. Важное значение здесь имеет отсутствие глубокой общемедицинской теории причинности.

Если обратиться к теории традиционного монокаузализма, можно сослаться на привычное решение проблемы путём выделения одного ведущего этиологического фактора, который и будет рассматриваться как причина болезни. Однако повседневный клинический опыт учит, что в большинстве случаев возникновение того или иного заболевания связано с рядом патогенных факторов, и решение вопроса о причине конкретного психического расстройства в духе монокаузализма приводит зачастую к произвольной оценке происходящего. Так же решение вопроса о причинах психического заболевания с позиций «здорового смысла» оказывается во многом субъективным,

спекулятивним, і по тому не тільки не вскриває дійсній причини, а наоборот, затемняє походять.

Цель нашей статьи – исследование актуальной проблемы каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма.

Анализ последних исследований. В современной психиатрии, как и в современной медицинской психологии, понятию «этиологический фактор» чаще всего приписывается кака-то одна экзогенная или эндогенная причина, воздействующая на организм, следствием чего выступает психоз или расстройство невротического уровня.

В связи с принятой традицией целесообразно остановиться на соотношениях эндо- и экзогенных факторов в генезисе психических и личностных нарушений.

Общепринято эндогенными считать внутренне обусловленные (унаследованные и приобретенные) характеристики иммунобиологического, нейрохимического, физиологического, психофизиологического и психического реагирования, а экзогенными — реакции организма и личности на внешние воздействия. На самом деле данная схема несёт в себе значительное упрощение. Известный советский психиатр И.В.Давыдовский писал по этому поводу: «Подразделение причин болезней на внешние и внутренние, по сути, лишено смысла. Внутренних причин болезней в абсолютном смысле этого слова вообще не существует. В частности, и все наследственные заболевания в конечном итоге имели какие-то внешние факторы, создавшие ту или иную наследственную предрасположенность, в дальнейшем закрепившуюся в потомстве» (см. Бачериков и др., 1989). И. В. Давыдовский, кстати, еще в 60-е гг. XX века предупреждал о недопустимости одностороннего подхода к оценке этиологических факторов, о недопустимости разрыва между причинными факторами и патогенетическими механизмами болезни, нацеливая на такие принципы терапии, которые учитывают эндо- и экзогенные условия возникновения заболевания.

Вместе с тем, в настоящее время имеет место быть и вполне определённая односторонность естественнонаучной концепции в психиатрии, которая склонна интерпретировать психопатологические симптомы именно изнутри – как проявления внутриорганизменного патологического процесса. Характерно, что при этом игнорируются или недостаточно учитываются история жизни, условия социального формирования личности пациента, его

индивидуально-психологические реакции на внутренние и внешние воздействия, активная личностная переработка переживаний, способность личности к самооценке и самовоспитанию. В данных случаях эндогенность принимают за основу болезни из-за непризнания или нежелания признать иные факторы в качестве причины заболевания. Отстаивая противоположные позиции, Х. Розьер, к примеру, считает необходимым изучать не только биологические, но и личностно-психологические и социально-психологические причины психических и психосоматических заболеваний, так как наблюдается тенденция к увеличению числа указанных видов патологии и врачи все чаще встречаются с их психосоциальной обусловленностью. С другой стороны, К. Вайз указывает, что психологические и социогенетические концепции также страдают односторонностью, когда психическое заболевание понимают как результат психологической дезадаптации и внутриличностных конфликтов, то есть в отрыве от социальной среды. Крайним вариантом этого направления является антипсихиатрия, отрицающая психические заболевания как таковые. Выход из создавшегося положения авторы видят в интеграции, понимании болезни как результата взаимодействия органических и функциональных, личностно-психологических и социальных факторов (см. Бачериков и др., 1989; Любан-Плотца и др., 1994; Хватова, 2010).

Изложение основного материала исследования. По данным Г.С.Абрамовой и Ю.А.Юдчиц, М.М.Кабанова и др., Н.Е.Бачерикова и соавторов, Г.И.Каплан и Б.Д.Сэдок; А.Е.Личко, В.А.Ташлыкова и др., к настоящему времени преобладающими стали концепции комплексного подхода к оценке этиологии и патогенеза психических заболеваний. В частности, можно считать общепризнанным, что психологическая и социологическая концепции в отрыве друг от друга и от естественно-научного подхода не дают удовлетворительного объяснения природы психического расстройства. В то же время при исследовании биологических источников психических заболеваний получены весьма скромные результаты. Не удалось выявить решающей роли отдельных и четко очерченных социальных факторов или личностных характеристик в возникновении различных психических нарушений. Однако установлено, что как в развитии личности, так и в формировании психопатологической симптоматики имеют значение особенности процессов социальной коммуникации, индивидуальной реактивности организма и личностных реакций. Таким образом, психическое заболевание всегда оказывается результа-

том биосоциальных явлений с преобладанием организменных, индивидуально-психологических и социально-психологических процессов.

Вопрос о значении социальных факторов в определении психопатологического процесса можно ставить в нескольких плоскостях; непосредственного или опосредованного этиологического действия; образования личностно-специфических психопатологических реакций как составной части патогенеза; возникновения психического напряжения в связи с социальной оценкой и самооценкой; значения социальных условий в диагностике, лечении и реабилитации больных. Односторонний подход к оценке роли предрасполагающих, провоцирующих и детерминирующих факторов психической патологии так или иначе ограничивает возможности теоретического истолкования сущности отдельных психических заболеваний, их диагностики, лечения, социально-трудовой реабилитации и профилактики. Подчёркивание достижений в области «биологической психиатрии» создаёт ситуацию противопоставления её «социальной психиатрии» и наоборот. В связи с этим оба понятия представляются нам методологически необоснованными, так как акцентируют внимание лишь на одном (биологическом или социальном) аспекте этиологии и патогенеза болезни (см. Бачериков и др., 1989).

Поскольку большинство психических расстройств невозможно свести к какой-то одной-единственной причине, в настоящее время чаще всего предполагается наличие ряда, или цепочки, причин, что означает мультикаузальность, или многофакторное каузирование. Мультикаузальность в научном мире постулируется в какой-то мере потому, что нет возможности доказать отдельные, конкретные причины заболеваний. Но было бы неразумным отвергать и несомненные позитивные доводы в её пользу. Скажем, даже если при некоторых расстройствах известна какая-то одна определённая причина, например, хромосомная аномалия, за актуальное состояние 10-летнего ребенка или 40-летнего взрослого все равно отвечает целая цепочка условий, которые происходят из этой хромосомной аномалии. Поэтому, признавая комплексность каузации психических расстройств, необходимо всякий раз ставить вопрос о дифференцированном понимании конкретных причин. Именно поэтому в настоящее время принято говорить не о конкретной причине какого-либо расстройства, а о наиболее вероятных условиях его возникновения. Мультикаузальность может означать, что несколько факторов действуют в одной и той же плоскости или что

отдельные факторы лежат в разных плоскостях; отсюда, для психических расстройств обычно используются мультикаузальные, мультимодальные модели. Психические расстройства могут быть обусловлены факторами, лежащими в соматической плоскости, психической, социальной или экологической плоскостях. При этом отдельные плоскости взаимно влияют друг на друга, так что все факторы всех плоскостей данных, которые оказывают влияние, являются значимыми.

Перечень этиологических факторов, обуславливающих возникновение психических расстройств, весьма разнообразен. В качестве таковых могут выступать хронические интоксикации (алкоголь, наркотические лекарственные препараты, промышленные яды), острые и хронические инфекции (грипп, сепсис, менингоэнцефалиты, ревматизм, тифы), заболевания сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта, эндокринные расстройства и др. Большое значение в развитии психических заболеваний имеют психические и физические травмы, а также наследственная отягощенность. Однако, подчеркнём ещё раз: в каждом случае важно установить не только причину заболевания, но и условия, способствующие его возникновению.

Несомненное значение для возникновения расстройств также имеют и ослабляющие нервную систему обстоятельства в период времени, предшествующий воздействию актуальной хронической психотравматизации. Речь идёт о рабочем, особенно – умственном – переутомлении и не только в связи с объемом и трудностью самого рабочего задания, но и в связи с необходимостью экстренно, неотложно и неоднократно, преодолевая естественную усталость и утомление, продолжать работу за счёт необходимого отдыха и сна. Такого рода перенапряжение с последующими нарушениями сна, работа «на износ» как бы подготавливает нервную систему для патологической — невротической реакции на актуальную психотравму. Аналогичную роль могут играть предшествовавшие ей или совпавшие с ней во времени, соматические, инфекционные заболевания и другие неспецифически ослабляющие нервную систему обстоятельства.

По мнению многих исследователей (Амон, 2002; Бауман и др. 2003; Ермошин, 1999; Хватова, 2010 и др.) в психиатрии прослеживается борьба трёх основных тенденций в объяснении причин и механизмов возникновения психических заболеваний с точки зрения их обусловленности:

1) биологической (генетической, врожденной и приобретенной);

- 2) социально-психологической;
- 3) индивидуально-психологической (личностно-типологической).

Рассматривая социально-психологические процессы, У. Бауманн отмечает их вклад в возникновение и/или поддержание как психических, так и соматических расстройств и заболеваний. Речь идёт в первую очередь о таких психосоциальных моделях, которые можно напрямую соотнести с психическими или психосоматическими расстройствами. Эти модели относятся к: социальному поведению и социальной интеракции, т.е. общению с другими; социальным когнициям и установкам, т.е. мыслям, предположениям, знаниям о событиях, происходящих в окружении субъекта; аффективным и оценочным реакциям.

Определенные трудности здесь возникают в связи с тем, что имеющиеся разработки в медицинской психологии, в том числе в психологии здоровья, в значительной мере строятся на социально санкционированных моделях поведения людей, обусловленных господствующими идеологией социума. Получается, что, с одной стороны, в распоряжении специалистов имеются как бы наборы, образцы способов поведения, которые можно непосредственно применять для решения медицинских проблем и вопросов психологии здоровья. С другой стороны, связь между социально-психологическими факторами и соматическими или психическими расстройствами, которую можно было бы специфически и однозначно доказать, сравнительно непрочна. Так, само собой разумеется, что поддержка со стороны семьи, друзей и знакомых помогает кому-то преодолеть критические фазы жизни; однако почти невозможно подтвердить эмпирически и вообще экспериментальным путём, что социальный контакт и, например, утешение напрямую влияют на возможность того, что заболевание не проявится.

Подобные трудности большей частью объясняются тем, что при болезненном расстройстве одновременно действуют разнообразные факторы — как те, что способствуют его развитию, так и препятствующие ему. При этом, отдельные и определённые социально-психологические факторы можно выделить лишь условно, тем более что чаще всего они начинают действовать во всей своей полноте, вероятно, в совокупности с другими факторами влияния.

Но опять же, такая новая область исследований как психоммунология, позволяет установить, в какой степени и каким

именно образом происходит воздействие психологических факторов на биологические процессы, релевантные для личностных расстройств или заболеваний.

Ввиду разнообразия возможных факторов, действующих при психотических, психотических и личностных расстройствах, сама феноменология которых часто описывается недостаточным образом – стоит вспомнить хотя бы трудности психиатрической диагностики с использованием конкурирующих систем МКБ-10 и DSM-IV, – вряд ли можно ожидать здесь какой-то единой теории, а значит, и унифицированной системы социально-психологических объяснений. Да это было бы и не желательно в настоящее время, при имеющемся уровне знаний. Так что можно предположить, что существующее многообразие подходов выполняет роль своеобразного стимула для дальнейших исследований.

Возвращаясь к проблеме собственно каузации психических и соматических заболеваний, следует отметить, что со стороны психосоциальной в настоящее время рассматриваются следующие факторы воздействия:

1. Социальное поведение с интеракцией и коммуникацией, выражением эмоций, социальной компетентностью, привязанностью и поддержкой.

2. Социальная когниция с социальным восприятием, установками, атрибуциями, ожиданиями.

3. Социальные условия с ролями, статусом, условиями жизни, культурными влияниями.

Вышеуказанные факторы воздействия вступают в сложные взаимодействия с индивидуальными особенностями человека, как психическими, так и физическими.

Социально-психологические факторы воздействуют на психические и соматические расстройства или заболевания в самых различных плоскостях. Среди последних выделяются следующие.

1. Прямое воздействие социально-психологического фактора, например влияние социальной изоляции на поведение. Убедительный пример этому – классические наблюдения Р.Шпитца о том, как сказывается на детском поведении отсутствие социального внимания.

2. Непрямое воздействие – к примеру, влияние неблагоприятной ситуации с работой, которая вызывает психологическую реакцию и создаёт стресс, и тем самым косвенно обуславливает физические симптомы.

3. Воздействие через «переменные организма» под которые подпадают установки, ценности и целевые представления.

В качестве дополнительных условий воздействия выделяются также интеракции в семье, недостаток социальной компетентности, что может осложнять, в частности, протекание депрессий, а также органические и психологические дефекты и дефицитарности, приводящие к манифестации и аггравации психических и соматических расстройств.

Можно отметить, что неоднократно делались попытки вывести происхождение той или иной клиники из социально-психологических причин. Яркий пример – гипотеза о том, что социальная депривация может вызывать депрессивные симптомы. Или соображения, восходящие к теории атрибуции, согласно которой определённые психологические феномены могут быть тесно связаны с различными социальными эмоциями (неуверенность, страх публичного выступления, хроническое снижение настроения и т.п.). Все это означает, что подобные социально-психологические отсылки к каузированию однозначного отношения к конкретным расстройствам не имеют. Тем не менее они могут вносить свой вклад в клиническую картину расстройства, будучи одним из многих компонентов (там же, 2003).

Особое место в проблематике каузирования психических и личностных расстройств отводится моделям социализации, в которых социальные влияния учитываются как возможные элементы нарушения процесса развития. При этом подразумевается, что источниками болезненных изменений могут выступать как люди, так и социальные институты, как символические, так и материальные факторы влияния.

Психоаналитический подход и теория привязанности рассматривают социальные условия возникновения расстройств эксплицитно, в перспективе развития. Обе эти попытки интерпретации в разной мере подтверждены эмпирически, при той и другой интерпретации начало психических расстройств сводится к проблеме адаптации. Эти проблемы могут быть двойного рода: во-первых, при значительном нарушении психического равновесия биологическими либо культурно обусловленными дестабилизаторами, возникает необходимость в новой адаптации; во-вторых, благодаря стойким неблагоприятным условиям социализации может постепенно наступить дезадаптация. В обоих случаях развитие временно нарушается. Если индивид не располагает достаточными внутренними и внешними ресурсами для совладания, то это неполное совладание может привести к воз-

никновению длительных расстройств. При этом развитие следует понимать как процесс, продолжающийся всю жизнь, как последовательность более или менее неотложных задач реадaptаций или задач развития, требующих больших или меньших усилий. Задачи развития – это требования, с которыми организм, или индивид, должен справиться на каком-то определённом отрезке жизни; они могут быть обусловлены биологически, социально и культурно или же выдвигаться самим индивидом. Биологически обусловленные задачи развития понимаются как возникающие в ходе развития состояния неравновесия, которые требуют какого-то нового структурирования и вызваны в подростковом периоде. Социально или культурно обусловленные задачи развития – это требования, которые в определённый период жизни выдвигаются человеку со стороны социальной окружающей среды или культуры, например воспитание чистоплотности или требования, связанные с поступлением в школу либо уходом на пенсию. Задачи развития, обусловленные самой личностью, представляют собой те цели, которые сам человек ставит перед собой в определённый отрезок жизни.

С концепцией задач развития в какой-то мере пересекается концепция «критических жизненных событий», то есть событий, которые, изменяя жизнь человека, требуют продолжительной новой социальной адаптации, благодаря чему в высокой мере задействуются психические ресурсы индивида. Так же как и критические жизненные события, задачи развития подразделяют на нормативные и ненормативные. Критерием разграничения здесь является возможность или невозможность какого-либо социального и/или биологического возрастного нормирования соответствующих задач. Для общественного управления прежде всего имеют значение нормативные задачи развития, потому что невыполнение именно этих задач вызывает социальные реакции. А. Фламмер обращает внимание на то, что, возможно, многие – в том числе и культурно обусловленные – задачи воспринимаются человеком и как личностные задачи. Тогда их невыполнение не только вызывает социальные реакции, но и отрицательно влияет на самооценку (см. Бауманн и др., 2003; Хватова, 2010; Pagoto, 2011; Taylor, 1983 и др.).

От дискретных событий следует отличать другие психосоциальные факторы риска – длительные отягощающие процессы. В любом случае, возникает длительное психическое неравновесие, что приводит к периодам особой подверженности к развитию психических нарушений. При недостаточном совла-

даний можно ожидать либо непосредственного ущерба для развития, либо повышения уязвимости, то есть общей или дифференцированной подверженности расстройством, и уже в сочетании с новыми требованиями этот фактор сразу или в более поздние фазы жизни может привести к расстройствам. Стимулирующую или тормозящую роль в совладании с трудностями играют внутренние и внешние ресурсы.

Поскольку большую часть своей жизни люди проводят в семье, а она со своей стороны, будучи малой группой, тоже подвержена процессу развития, который можно описать как последовательность задач семейного развития, а значит, индивидуальное развитие зависит от удачного выполнения задач семейного развития. Процесс развития в семье тоже чаще всего не является линейным и непрерывным, а происходит скачками. Можно предположить, что эти скачки (переходные состояния) в семейном развитии представляют собой фазы особенной уязвимости семейной группы, и от их удачного преодоления зависит благополучие как отдельных лиц, так и дальнейшее развитие семьи.

Между тем остаётся неясным, являются ли такие события действительно причиной или пусковым фактором; чем можно объяснить большую вариабельность реакций на перегрузки; почему одни люди более быстро реагируют нарушением некоторых психических и/или соматических функций, а другие способны сделать из нужды добродетель или оказываются резистентными.

Закреплению нарушенного поведения и переживания часто предшествует нарушение развития в фазах, требующих особенных затрат на адаптацию. Современные исследования показывают, что ответ на вопрос, при каких условиях переходящее нарушение развития может привести к развитию психических расстройств, зависит от взаимодействия нескольких групп факторов. Различия в уязвимости – как врожденные, так и приобретённые в ходе истории научения – делают разных людей в разной степени подверженными и восприимчивыми к патогенным влияниям. К этим различиям, возможно, прибавляются еще и половые различия, влияющие на уязвимость и развитие отдельных расстройств. Например, согласно многим исследованиям, мужчинам сложнее преодолеть расставание с партнёром, чем женщинам; депрессия же чаще встречается у женщин. Другая патогенная группа факторов – это стрессовые негативные жизненные события и хронические негативные социальные влияния, которые воздействуют на развитие во всех вариациях – иногда в соответствии с культурным стандар-

том, иногда выходя за рамки нормы. Сюда относятся не только травматические переживания и патогенные социальные отношения в семье, но и культурные условия, которые либо способствуют некоторым расстройствам, либо смягчают выраженность расстройств. В частности, длительное время дискутировался вопрос: может ли быть так, что повышенная болезненность депрессивными расстройствами у женщин и алкоголизмом у мужчин поддерживаются культурно обусловленными половыми стереотипами и соответствующими влияниями социализации.

Само собой разумеется, что при обсуждении проблемы причинности заболеваний и расстройств невозможно обойтись без упоминания концепции стресса Г.Селье. В этом контексте можно упомянуть характеристики стрессоров, которые могут так или иначе каузировать психические расстройства. Так, стрессор может представлять собой необходимое и достаточное условие для возникновения расстройства или заболевания, выступая, таким образом, его причиной. Типичные примеры – хронифицированные адаптивные и стрессовые реакции, например, реактивное состояние или посттравматическое стрессовое расстройство.

В некоторых случаях стрессор выступает второстепенной причиной. Скажем тогда, когда для возникновения расстройств требуются и другие факторы. Например, диатез-стресс-модель предполагает, что помимо стрессора для возникновения диатеза у индивида должна быть специфическая предрасположенность. Стрессоры могут усугублять какие-то уже наличные условия, провоцирующие расстройства, как это часто бывает в пубертате. Стрессоры могут служить триггерами, превышающими порог резистентности и тем самым способствовать манифестации расстройства. Наконец, стрессовое событие может выполнять функцию протективной компенсации. Таким образом, нельзя недооценивать значимость и сложность связей и переменных, лежащих в основе потенциальных и актуальных механизмов, запускающих этиологию того или иного заболевания.

Выводы. Все эти процессы усложняются ещё и собственно индивидуально-психологическими, личностными факторами, что особенно важно при учёте и прогнозировании соматических и психических расстройств. Личностная компетентность в совладании со стрессом, интернальный локус контроля, всевозможные профессиональные и социальные способности и особенности социальной поддержки – всё это, будучи протективными факторами, безусловно смягчает патогенные влияния. В частности, к таким протективным факторам относятся стабильные отноше-

ния в детстве или в зрелом возрасте, позитивное подкрепление адекватного поведения, социальные модели, позволяющие адекватно отвечать требованиям жизни и т.п. Многосложные взаимодействия патогенных и протективных внутренних и внешних условий – все это выступает многоступенчатой системой детерминант, составляющих сущность проблематики каузации самых разнообразных болезненных состояний организма и личности.

Список использованных источников

1. Аммон Г. Психосоматическая терапия / Г. Аммон. – СПб., 2000. – 238 с.
2. Бауманн У. Клиническая психология / У. Бауманн, М. Перре; [пер. с нем. А.Желнин и др.]. – [2-е междунар. изд.] – СПб. : Питер, 2003. – 1312 с.
3. Бачериков Н. Е. Клиническая психиатрия / Н.Е. Бачериков, К.В. Михайлова, В.Л. Гавенко и соавт. – К. : Здоровье, 1989. – 512 с.
4. Ермошин А.Ф. Вещи в теле. Психотерапевтический метод работы с ощущениями / А.Ф. Ермошин. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 320 с.
5. Любан-Плоцца Б. Психосоматический больной на приёме у врача / Б. Любан-Плоцца, В. Пельдингер, Ф. Крегер. – СПб., 1994. – 245 с.
6. Хватова М.В. Теории формирования психосоматических расстройств: учеб.пособие / М.В.Хватова; М-во обр. науки РФ, ГОУВПО «Тамб.гос.ун-т им. Г.Р.Державина». – Тамбов: Изд. дом ЕГУ им.Г.Р.Державина, 2010. – 172 с.
7. Pagoto S. Psychological Co-Morbidities of Physical Illness: A Behavioral Medicine Perspective. – Springer, NY, 2011. – 205 p.
8. Taylor S. E. Adjustment to Threatening Events. A Theory of Cognitive Adaptation / S. E. Taylor // American Psychologist. – 1983. – V.38(11). – P. 1161–1173.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Ammon G. Psihosomaticeskaja terapija / G. Ammon. – SPb; 2000. – 238 s.
2. Baumann U. Klinicheskaja psihologija / U. Baumann, M. Perre; [per. s nem. A.Zhelnin i dr.]. – [2-e mezhdunar. izd.] – SPb. : Piter, 2003. – 1312 s.
3. Bacherikov N. E. Klinicheskaja psihiatrija / N.E. Bacherikov, K.V. Mihajlova, V.L. Gavenko i soavt. – K. : Zdorov'e, 1989. – 512 s.

4. Ermoshin A.F. Veshhi v tele. Psihoterapevticheskij metod raboty s oshhushhenijami / A.F. Ermoshin. – M.: Nezavisimaja firma «Klass», 1999. – 320 s.
5. Ljuban-Plocca B. Psihosomaticheskij bol'noj na prieme u vracha / B. Ljuban-Plocca, V. Pel'dinger, F. Kreger. – SPb., 1994. – 245 s.
6. Hvatova M.V. Teorii formirovanija psihosomaticheskikh rasstrojstv: ucheb.posobie / M.V.Hvatova; M-vo obr. nauki RF, GOUVPO «Tamb.gos.un-t im. G.R.Derzhavina». – Tambov: Izd.doi EGU im.G.R.Derzhavina, 2010. – 172 s.

K.S. Maksymenko. The problem of causation in the understanding of the psychological determinants of mental disorders associated with disease states of the body. It is found that both in personal development and in the formation of psychopathologic symptoms the features of the processes of social communication, the individual reactivity and personal reactions are significant, i.e., mental illness is always the result of biosocial phenomena with a predominance of organism, individual psychological and social and psychological processes.

It is noted that the great importance in the development of mental illness have mental and physical injuries, as well as family history, but in each case it is important to determine not only the cause of the disease, but also the conditions conducive to its emergence. It is proved that it is impossible to underestimate the importance and complexity of relationships and variables underlying potential and actual mechanisms that neglect the etiology of a disease. It is established that personal competence in coping with stress, internal locus of control, all kinds of professional and social skills and especially social support being a protective factor certainly softens the pathogenic influence.

It is concluded that the highly complex interaction of pathogenic and protective external and internal conditions are the determinants of a multi-stage system, constitute the essence of a variety of issues of causation of disease states of the body and personality.

Key words: problem of causation, psychopathologic symptoms, disease, causation, mental disorders, a painful condition of the body.

Received February 06, 2016

Revised March 15, 2016

Accepted April 26, 2016

Теоретические основы психотерапевтической конфронтационной суггестии: рациональная психотерапия

Manilov I.F. Theoretical basics of psychotherapeutic confrontation of suggestion: rational psychotherapy / I.F. Manilov // 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 33. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2016. – P. 353–365.

І.Ф. Манілов. Теоретичні основи психотерапевтичної конфронтаційної сугестії: раціональна психотерапія. У статті досліджено деякі теоретичні аспекти психотерапевтичної конфронтаційної сугестії. Визначено спорідненість психотерапевтичної конфронтаційної сугестії та раціональної психотерапії згідно цілої низки базових положень. З'ясовано, що психотерапевтичну конфронтаційну сугестію і раціональну психотерапію поєднує пріоритетний напрямок роботи з дисфункціональними думками. Показано, що дисфункціональні думки виникають внаслідок помилкової, викривленої оцінки різноманітних подій і ситуацій. Психологічна корекція процесу мислення призводить до змін у сприйнятті людиною оточуючого світу і, як наслідок, до змін її поведінки. З'ясовано, що психотерапевтичний вплив необхідно спрямовувати не тільки на окремі дисфункціональні думки, а і особистість клієнта в цілому. Для зміни дисфункціональних думок необхідно використовувати переконання-навіювання, коли клієнт знаходиться у стані неспання. Представлено нові дані щодо принципових відмінностей між психотерапевтичною конфронтаційною сугестією та традиційною вітчизняною раціональною психотерапією. Показано, що у відповідності з основними положеннями психотерапевтичної конфронтаційної сугестії існують базові загальнонаукові принципи та світоглядні ідеї, які є антагоністами дисфункціональних думок. Ці ідеї та принципи можна прищепити людині за допомогою навіювання. Визначено, що психотерапевтичний ефект дає навіювання ідей-принципів безперервної мінливості, взаємозв'язку, відносності, необоротності, самоорганізації, динамічної рівноваги. Зроблено висновок, що теоретичні положення раціональної психотерапії можна використовувати у розробці теоретичних основ психотерапевтичної конфронтаційної сугестії.

Ключові слова: сугестія, навіювання, психотерапія, психотерапевтична конфронтаційна сугестія, раціональна психотерапія, адаптивне

мислення, дисфункціональні думки, принципи конфронтаційної сугестії.

И.Ф. Манилов. Теоретические основы психотерапевтической конфронтационной суггестии: рациональная психотерапия. В статье исследованы некоторые теоретические аспекты психотерапевтической конфронтационной суггестии. Выявлено сходство психотерапевтической конфронтационной суггестии и рациональной психотерапии по целому ряду базовых положений. Установлено, что общим для психотерапевтической конфронтационной суггестии и рациональной психотерапии является приоритет работы с дисфункциональными мыслями. Показано, что дисфункциональные мысли возникают в результате ошибочного, искаженного оценивания событий и ситуаций. Психологическая коррекция мышления с неизбежностью приводит к изменению восприятия человеком окружающего мира и, как следствие, изменению поведения. Установлено, что психотерапевтическое воздействие должно быть направлено не только на отдельные дисфункциональные мысли, но в целом на личность клиента. Для изменения дисфункциональных мыслей необходимо использовать психотерапевтические убеждения-внушения, когда клиент находится в состоянии бодрствования. Представлены новые данные относительно принципиальных отличий психотерапевтической конфронтационной суггестии от традиционной отечественной рациональной психотерапии. Показано, что в соответствии с основными положениями психотерапевтической конфронтационной суггестии, существуют базовые общенаучные принципы и мировоззренческие идеи, которые являются антагонистами дисфункциональных мыслей. Данные идеи и принципы можно привить человеку с помощью внушения. Установлено, что хороший психотерапевтический эффект даёт внушение идей-принципов непрерывной изменчивости, взаимосвязи, относительности, обратимости, самоорганизации, динамического равновесия. Сделаны выводы о том, что теоретические положения рациональной психотерапии могут быть использованы при разработке теоретических основ психотерапевтической конфронтационной суггестии.

Ключевые слова: суггестия, внушение, психотерапия, психотерапевтическая конфронтационная суггестия, рациональная психотерапия, адаптивное мышление, дисфункциональные мысли, принципы конфронтационной суггестии.

Постановка проблемы. Психотерапевтическая конфронтационная суггестия (ПКС) – новый эффективный метод психотерапевтического воздействия на людей, страдающих на невротические, связанные со стрессом, и соматоформные расстройства. ПКС существенно расширяет возможности традиционной суггестивной психотерапии. Одной из основных задач ПКС является саногенное влияние на когнитивную сферу человека. В психо-

логии хорошо известен тот факт, что у хорошо адаптированных людей когнитивные стратегии восприятия реальности меняются в соответствие с новым опытом. Мышление таких людей отличается гибкостью и универсальностью. Мысли, которые мешают человеку преодолевать различные жизненные ситуации, называют дисфункциональными или неадаптивными [10]. С ними чаще всего связывают неадекватные эмоциональные реакции и всевозможные отклонения в поведении.

Трансформация неадаптивных мыслей в адаптивные является одним из главных направлений психотерапевтической работы в целом и ПКС в частности [1; 2; 4; 9]. Базовые положения метода психотерапевтической конфронтационной суггестии выглядят следующим образом: 1. Существуют общенаучные принципы и мировоззренческие идеи, которые являются антагонистами дисфункциональных мыслей; 2. Данные идеи-принципы можно привить человеку с помощью гетерогенной суггестии; 3. Столкновение внушенных саногенных идей-принципов с дисфункциональными мыслями провоцирует феномен когнитивного диссонанса с последующей коррекцией дисфункциональных мыслей [4; 5].

Все эти положения сформировались в процессе успешной практической работы с различными категориями клиентов. Результативность ПКС позволяет рассматривать ее как весьма перспективный метод психотерапевтического воздействия. Закономерно возникает вопрос об упорядочивании полученного эмпирического материала и разработки более фундаментальной теоретической базы ПКС. В связи с этим актуальным направлением исследований является выявление общего, а также принципиальных отличий между ПКС и его основными прототипами. В данной статье будет рассмотрена связь ПКС с таким базовым психотерапевтическим направлением, как рациональная психотерапия.

Анализ основных исследований и публикаций. Психотерапевтическая конфронтационная суггестия и её теоретические истоки – относительно новое направление исследований и количество публикаций, посвящённых этой теме, крайне незначительно. В работах И.Ф. Манилова [4; 5] изложены лишь основные идеи конфронтационной суггестии и методические рекомендации по её реализации. В статьях отсутствуют данные о прототипах ПКС и, в частности, рациональной психотерапии.

Непосредственно самой системе рациональной психотерапии, её принципам и методам посвящено множество публикаций

[1; 2; 3; 6; 7; 8]. Сложно говорить об авторстве основной идеи, заложенной в рациональной психотерапии, но традиционно, формальным её основателем считают Поля Дюбуа, а его книгу «Психоневрозы и их психическое лечение» – первым руководством по реализации рациональной психотерапии. П. Дюбуа и его последователь Ж. Дежерин заложили основы этого психотерапевтического направления. В дальнейшем идеи рациональной психотерапии использовались многими специалистами, такими как М. Bouchal, Н. Varuk, Е. Kretschmer, Е. Гоклер, Я. Марциновский, Г. Опленгейм, С.И. Консторум, Д.В. Панков и др. [6; 7; 8]. Когнитивная психотерапия Арона Бека и рационально-эмотивная терапия Альберта Элиса во многом развивают идеи рациональной психотерапии [10]. Традиционный патогенетический подход в отечественной психотерапии (и его всевозможные разновидности), также берёт свое начало в рациональной психотерапии (В.Н. Мясищев, В.Е. Рожнов, Б.Д. Карвасарский, И.Е. Вольперт и др. [1; 2; 3; 7]). Значимость идей рациональной психотерапии для становления современной психотерапии и обуславливает актуальность использования ее идей и методологии для построения теоретической базы психотерапевтической конфронтационной суггестии.

Цель данной статьи – выявить основные положения рациональной психотерапии, которые могут быть использованы в построении теоретической базы психотерапевтической конфронтационной суггестии.

Изложение основного материала. В соответствии с основными положениями рациональной психотерапии Дюбуа-Дежерина, за большинством «психоневрозов» стоит то или иное заблуждение [3; 6]. Неспособность или неумение делать логически верные выводы создает почву для развития психических нарушений. В этом случае, психотерапевтическое воздействие должно быть направлено, в первую очередь, на разумное перепоспитание мышления больного и его личности в целом. Наиболее подходящим для этой цели является метод убеждения. В предисловии к своей книге Поль Дюбуа отмечает, что: «Психотерапия должна представлять собой перевоспитание, при ней следует прибегать к тем же приёмам, что и при воспитании, то есть нужно развивать и укреплять ум больного, научить его правильно смотреть на вещи, умиротворяя его чувства, меняя вызвавшие их умственные представления. Для этого нет другого средства, кроме убеждения посредством диалектики, которое можно назвать сократовским методом» [6, с. 97-98].

Под диалектикой, во времена П. Дюбуа, подразумевалось обычно искусство спора. В процессе систематических бесед психотерапевт расширял кругозор больного, вызывал у него критическое отношение к болезненному состоянию, убеждал, что причиной болезни являются болезненное воображение и ошибочные умозаключения.

Весьма примечательны слова П. Дюбуа относительно эффективности его подхода: «Быть может, некоторые из моих собратьев посмеются над моей претензией в несколько недель изменить душевный строй человека, меня это несколько не удивит; тридцать лет тому назад засмеялся бы и я сам и сказал, что это невозможно; гони природу в дверь, она влетит в окно! Но это не так: внести перемену в душевное состояние больного и внушить ему здоровые принципы врачебной философии не так трудно, как обыкновенно думают; и если природа все-таки берет иногда своё, то вовсе уже не в такой степени, и с нею можно бороться» [6, с. 110].

Несколько позднее Ж. Дежерин писал: «Заслуга Дюбуа в том, что в целом ряде работ, он указал, какую огромную (если не единственную) роль в лечении психоневрозов играет то, что я назвал бы психической педагогией, именно перевоспитанием ума больных, он первый положил в основание всей терапии эту руководящую мысль» [6, с. 110].

«Перевоспитание ума» предполагает кропотливую работу не только с дисфункциональными представлениями человека о себе и мире, но и самими когнитивными процессами, которые приводят к дифункциональному мышлению. Один из корифеев отечественной психотерапии С.И. Консторум отмечает, что: «В лице Дюбуа и Дежерина психотерапия ... поставила перед собой большую и сложную проблему – воздействовать на личность в целом, исходя из требования, далеко выходящего за рамки врачевания в узком смысле слова, из требования интеллектуально-этической перестройки личности пациента. Цель, которую ставили себе Дюбуа и Дежерин, это и есть, в конечном счёте, цель большой психотерапии» [6, с. 99].

Хотя система рациональной психотерапии опирается в первую очередь на интеллектуальное воздействие, её создатели отмечали большое значение эмоционального фактора. Так Ж. Дежерин указывал, что важнейшей задачей психотерапевта должно быть воссоединение личности больного, и для этой задачи он должен обращаться, в первую очередь, к стеническим эмоциям. И развивая эту мысль, отмечал, что: «... нельзя вылечить функци-

ональное расстройство самой убедительной, самой решительной психотерапией, не занимаясь в то же время общим моральным состоянием больного и не пытаюсь его изменить, это может сделать только влияние чувства» [6, с. 111].

В настоящее время не вызывает сомнений, что даже наиболее логически строгие, выверенные, научно обоснованные аргументы едва ли произведут необходимый психотерапевтический эффект, если не будут подкреплены эмоциональным откликом со стороны пациента. А там где появляются эмоции, неизбежно возникает и феномен суггестии.

Хотя основатели рациональной психотерапии достаточно категорично высказывались против гипносуггестивной психотерапии, они признавали наличие в системе рациональной психотерапии существенной доли внушения в его наиболее широком понимании. П. Дюбуа писал: «...доля внушения имеется и в моей манере общаться с больными ...; первое условие выздоровления – это внушить больному мысль, что оно близко и часто бывает ... Я лично стараюсь представить разумные основания для своих утверждений; я внушаю больному лишь убеждения, основанные на моих психологических и физиологических воззрениях. Я стараюсь вести его тем путём, каким дошел и сам, просветить его и объяснить ему, насколько это возможно, влияние представлений на функции организма ... Мои больные никогда не приписывали мне магической силы. Наоборот, они говорят мне: вы разъяснили мне, что во мне происходит, каким путём я заболел и каким образом могу вылечиться. Теперь, когда вы мне сказали, мне кажется, что всё это очень просто, и даже странно, как это я сам не дошел до этого. В этом весь секрет рациональной психотерапии» [6, с. 102]. И далее продолжает: «Я не могу совершенно изгнать из моего способа влияния внушения, но я не сажаю для этого больного в кресло и, поработив его окончательно, не приказываю ему спать, не привожу его в состояние каталепсии. Мне нет необходимости устраивать и подходящей обстановки, полутёмной с мягкими коврами, ни стараться настроить больного на нужный лад видом усыпленных субъектов ... Заботаюсь прежде всего о благе больных, я, пожалуй, применил бы эти приёмы, если бы они были необходимы, но после известного периода сознательного их применения я выучился обходиться без них и чрезвычайно рад этому» [6, с. 102].

Из приведенных отрывков видно, что система рациональной психотерапии противопоставляется лишь методам прямого директивного гипносуггестивного воздействия. Что касается

внушения в состоянии бодрствования, то оно используется повсеместно и органично включается в понятие «убеждения». При описании П. Дюбуа конкретных клинических случаев заметно обилие уверенных авторитетных разъяснений и предписаний, в том числе относительно лечебного режима. Например, типичное предписание – это относительная или строгая изоляция, временно – постельный режим, шестидневное питание молоком с последующим переходом на разнообразное усиленное питание. К этому, иногда, добавлялся массаж [3, с. 156].

Нетрудно заметить, что подобный режим сам по себе способствовал повышению уровня внушаемости пациентов и облегчал процедуру убеждения-внушения. Даже такая важная составляющая убеждения как «объективная» оценка состояния больного опирается, прежде всего, на авторитет врача, а потому также является завуалированной формой внушения. В соответствии с методическими рекомендациями по рациональной психотерапии, пациент должен проникнуться к врачу очень большим уважением не только как к специалисту, но и как к человеку, обладающему большим жизненным опытом, знаниями, культурой и безупречной порядочностью [1; 3]. Все это наводит на вполне закономерный вывод о том, что убеждения без внушения попросту не существует. Можно лишь говорить о преобладании того или иного компонента на определённом этапе психотерапевтической работы.

В отечественной психотерапевтической традиции, иногда, отдельно выделяют разъяснительную и отдельно рациональную психотерапии. В первом случае акцент делается на дидактические принципы, во втором – на законы и формы логики [7]. При разъяснительной психотерапии большее внимание уделяется содержательной части, т.е. пациенту поясняются собственно причины возникновения у него болезненного состояния. При рациональной психотерапии больше внимания уделяется ошибкам в умозаключениях и последовательному их преодолению с помощью аппарата формальной логики. Вне зависимости от терминологических нюансов в реальном психотерапевтическом процессе присутствует и существенный элемент просвещения и практического обучения логике. Пациенту объясняют причину тех или иных болезненных состояний и с помощью логической аргументации вырабатывают разумное отношение к болезненному процессу.

Формирование саногенного убеждения требует не одной беседы, а продолжительной работы, в процессе которой, по воз-

можности, устраняется неопределенность и неуверенность, играющие значительную патогенную роль в развитии невротических нарушений. В многочисленных пособиях указывается, что одной из важнейших задач отечественной рациональной психотерапии является правильное освещение характера заболевания, причин его возникновения, прогноза и характера терапии, а также правил поведения больного [7]. Другими словами, необходимо создать у пациента правильное отношение к заболеванию. Особое внимание уделяется коррекции «внутренней картины болезни», которая представляет собой отражение в сознании больного всего, что связано с его патологией [2; 7].

В отечественной психотерапии большинство невротических расстройств выводят из характера конфликта между личностью и окружающей ее средой. Традиционный этиопатогенетический анализ облегчает поиск актуального конфликта личности со средой, например: для диссоциативных (конверсионных) расстройств – претензии личности и возможности среды, для невротизации – требования среды и возможности личности, для обсессивно-компульсивных расстройств – внутренний конфликт желаемого и морально допустимого [2; 3]. Актуальность конфликта определяется множеством факторов, таких как: общая стрессоустойчивость, особенности мировосприятия, уровень интеллектуального развития, тип ВНД и связанные с ним особенности протекания психических процессов, привычки, навыки, умения и т.п.

По мнению Д.В. Панкова, понять невроз – значит понять, что потерял человек, с чем он не может справиться, с чем и почему он не может примириться, что и почему имеет для него жизненно важное значение [7]. На основании этих сведений и делается вывод об актуальном конфликте. А уже после предпринимаются шаги по разрешению конфликта, изменению иерархии личностных ценностей, чтобы отпала необходимость психологической защиты в форме невротического реагирования. Рациональная психотерапия – это попытка аргументированного доказательства и просвещения, в процессе которого устраняется неопределённость, противоречивость, непоследовательность или бездоказательность в рассуждениях клиента. Впрочем, такой результат является скорее идеалом, к которому стремится психотерапевт, однако достичь его полностью не может.

Проведённый обзор позволяет выделить общее и различие между подходами, принятыми в традиционной рациональной психотерапии (РП) и психотерапевтической конфронтацион-

ной суггестии (ПКС). ПКС и РП объединяет идея о том, что неадаптивное поведение и негативные эмоции могут преодолеваться целенаправленным воздействием на когнитивную сферу человека. Дисфункциональные мысли возникают в результате ошибочного, искажённого оценивания событий и ситуаций, а потому изменение мышления с неизбежностью приводит к изменению восприятия окружающего мира и, соответственно, поведения. Для трансформации дисфункциональных мыслей в более адаптивные необходимо использовать психотерапевтические убеждения-внушения в состоянии бодрствования. Психотерапевтическое воздействие должно быть направлено не только на отдельные дисфункциональные убеждения, но в целом на личность клиента. Таким образом, психотерапия является способом обучения и воспитания человека.

Основным отличием ПКС от РП является отказ от претензии на знание «истинных причин невротических нарушений». Поиск «актуального конфликта» является лишь одним из многочисленных вариантов создания рабочей модели для реализации саногенных внушений. Психотерапевт в ПКС отказывается от роли мудрого проницательного врача, который знает причины недуга. Он скорее исполняет роль естествоиспытателя, который делится с другим человеком научно обоснованными знаниями о мире и своими гипотезами относительно истоков недуга. Весь процесс психотерапии нацелен, в первую очередь, на то, как решить проблему. Вопрос же «Отчего она возникла», является второстепенным. Клиента снабжают необходимой практически значимой информацией, а выводы, после небольшого этапа тренировок, тот делает уже самостоятельно. Таким образом, ответственность за собственную жизнь из декларативного психотерапевтического лозунга превращается в практический навык.

Гетерогенная суггестия используется в основном для ускорения процесса передачи от психотерапевта клиенту базовых идей-принципов ПКС, а именно: непрерывной изменчивости, взаимосвязи, относительности, необратимости, самоорганизации, динамического равновесия. Данные идеи-принципы позволяют преодолевать смысловую ограниченность, нелогичность большинства дисфункциональных мыслей. Они разрушают незыблемость и абсолютность любых законченных утверждений, столь присущих дисфункциональному мышлению. Принципы ПКС – это инструмент, с помощью которого клиент осуществляет верификацию любых идей, будь то заимствованных извне, будь то придуманных самостоятельно.

Выводы. В результате исследований выявлено сходство психотерапевтической конфронтационной суггестии и рациональной психотерапии по ряду базовых положений. Установлено, что общим для психотерапевтической конфронтационной суггестии и рациональной психотерапии является приоритет работы с дисфункциональными мыслями. Показано, что дисфункциональные мысли возникают в результате ошибочного, искажённого оценивания событий и ситуаций. Психологическая коррекция мышления с неизбежностью приводит к изменению восприятия человеком окружающего мира и, как следствие, изменению поведения. Установлено, что психотерапевтическое воздействие должно быть направлено не только на отдельные дисфункциональные мысли, но в целом на личность клиента. Для изменения дисфункциональных мыслей необходимо использовать психотерапевтические убеждения-внушения, когда клиент находится в состоянии бодрствования. Представлены новые данные относительно принципиальных отличий психотерапевтической конфронтационной суггестии от традиционной рациональной психотерапии. Показано, что в соответствии с основными положениями психотерапевтической конфронтационной суггестии, существуют базовые общенаучные принципы и мировоззренческие идеи, которые являются антагонистами дисфункциональных мыслей. Данные идеи и принципы можно привить человеку с помощью внушения. Установлено, что хороший психотерапевтический эффект даёт внушение идей-принципов непрерывной изменчивости, взаимосвязи, относительности, необратимости, самоорганизации, динамического равновесия. Сделаны выводы о том, что базовые положения рациональной психотерапии могут быть использованы при разработке теоретических основ психотерапевтической конфронтационной суггестии.

В дальнейшем, с целью разработки теоретических основ ПКС планируется провести сравнительный анализ методологических положений ПКС с аналогичными положениями когнитивно-поведенческой психотерапии и традиционной отечественной суггестивной психотерапии.

Список использованных источников

1. Буль П.И. Психотерапия, гипноз и внушение в практической медицине / Д.Г. Буль. – Л., 1990. – 91 с.
2. Бурно М.Е. Клиническая психотерапия / М.Е. Бурно. – М. : Академический Проект; Деловая книга, 2006. – 800 с.

3. Вольперт И.Е. Психотерапия / И.Е. Вольперт. – Л. : Медицина, 1972. – 232 с.
4. Манілов І.Ф. Психотерапевтична конфронтаційна сугестія: базові положення / І.Ф. Манілов // Актуальні проблеми психології. Т.ІІІ. : Консультаційна психологія і психотерапія: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К. : Логос, 2015. – Вип.11. Консультаційна психологія і психотерапія. – С. 170–185.
5. Манілов І.Ф. Розвиток адаптивного мислення за допомогою конфронтаційної сугестії : [Електронний ресурс] / Ігор Феліксівич Манілов// Технології розвитку інтелекту. – К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2016. – Режим доступу: http://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.1/authors/2016/Manilov_Igor_Felixovich_Rozvytok_adaptyvnogo_myslennya_za_dopomogoyu_konfrontatsijnoi_sugestii.pdf
6. Простомолотов В.Ф. Комплексная психотерапия соматоформных расстройств / В.Ф. Простомолотов. – Москва : «Триада-фарм», 2002. – 304 с.
7. Руководство по психотерапии / В.Е. Рожнов [и др.]; под ред. В.Е. Рожнова. – Ташкент : Медицина, 1985. – 719 с.
8. Свядоц А.М. Неврозы. – 3-е изд., перераб. и доп. / А.М. Свядоц. – М. : Медицина, 1982. – 368 с.
9. Тукаев Р.Д. Психотерапия: теории, структуры, механизмы / Р.Д. Тукаев – [2-е изд.] – М. : ООО «Медицинское информационное агентство», 2007. – 392 с.
10. Холмогорова А.Б. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Основные направления современной психотерапии. – М. : «Когито-Центр», 2000. – С. 224–267.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Bul' P.I. Psihoterapija, gipnoz i vnushenie v prakticheskoj medicine / D.G. Bul'. – L., 1990. – 91 s.
2. Burno M.E. Klinicheskaja psihoterapija / M.E. Burno. – M. : Akademicheskij Proekt; Delovaja kniga, 2006. – 800 s.
3. Vol'pert I.E. Psihoterapija / I.E. Vol'pert. – L. : Medicina, 1972. – 232 s.
4. Manilov I.F. Psihoterapevtychna konfrontacijna sugestija: bazovi polozhennja / I.F. Manilov // Aktual'ni problemy

- psychologii'. Т.ІІІ. : Konsul'tatyvna psihologija i psihoterapija: Zbirnyk naukovykh prac' Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraї'ny / Za red. S.D. Maksymenka. – Instytut psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraї'ny. – K. : Logos, 2015. – Vyp.11. Konsul'tatyvna psihologija i psihoterapija. – S. 170–185.
5. Manilov I.F. Rozvytok adaptyvnoho myslennja za dopomogoju konfrontacijnoi' sugestii' : [Elektronnyj resurs] / Igor Feliksovych Manilov// Tehnologii' rozvytku intelektu. – K. : Instytut psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraї'ny, 2016. – Rezhym dostupu: http://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.1/authors/2016/Manilov_Igor_Felixovich_Rozvytok_adaptyvnoho_myslennja_za_dopomogoyu_konfrontatsijnoi_sugestii.pdf
 6. Prostomolotov V.F. Kompleksnaja psihoterapija somatofornnyh rasstrojstv / V.F. Prostomolotov. – Moskva : «Triadafarm», 2002. – 304 s.
 7. Rukovodstvo po psihoterapii / V.E. Rozhnov [i dr.]; pod red. V.E. Rozhnova. – Tashkent : Medicina, 1985. – 719 s.
 8. Svjadoshh A.M. Nevrozy. – 3-e izd., pererab. i dop. / A.M. Svjadoshh. – M. : Medicina, 1982. – 368 s.
 9. Tukaev R.D. Psihoterapija: teorii, struktury, mehanizmy / R.D. Tukaev – [2-e izd.] – M. : OOO «Medicinskoe informacionnoe agentstvo», 2007. – 392 s.
 10. Holmogorova A.B. Kognitivno-bihevioral'naja psihoterapija / A.B. Holmogorova, N.G. Garanjan // Osnovnye napravlenija sovremennoj psihoterapii. – M. : «Kogito-Centr», 2000. – S. 224–267.

I.F. Manilov. Theoretical basics of psychotherapeutic confrontation of suggestion: rational psychotherapy. The paper represents some theoretical aspects of psychotherapeutic confrontation of suggestion. It is revealed methodological conformity between psychotherapeutic confrontation suggestion and rational psychotherapy. It is ascertained that the priority of work with dysfunctional thoughts is common for both psychotherapeutic confrontation suggestion and rational psychotherapy. It is shown that the dysfunctional thoughts arise as a result of false or distorted evaluation of life events and situations. Psychological correction of such kind of thinking inevitably results in the change of client's perception of the surrounding world and, therefore, in changing of his behavior. It is determined that the psychotherapeutic influence has to be directed not only at the certain dysfunctional thoughts, but at the patient personality in whole. In order to modify the dysfunctional thoughts it is necessary to use psychothera-

peutic persuasions-suggestions when the client is in a state of wakefulness. There are represented the new data concerning essential differences between psychotherapeutic confrontation suggestion and traditional rational psychotherapy. It is shown that, in accordance with the main principals of psychotherapeutic confrontation suggestion, there are basic and general scientific approaches and ideas which are antagonists to the dysfunctional thoughts. Such ideas and approaches can be inculcated by means of suggestion. It is found that a tangible psychotherapeutic effect is achievable through suggestion of general lifestyle principles: continuous changeability, interdependence, relativity, irreversibility, self-organization and dynamic equilibrium. The conclusions are made that the certain principles of rational psychotherapy can be used for elaboration of the theoretical basics of psychotherapeutic confrontation suggestion.

Key words: suggestion, psychotherapy, psychotherapeutic confrontation suggestion, rational psychotherapy, adaptive intellection, dysfunctional thoughts, principles of confrontation suggestion.

Received February 17, 2016

Revised March 24, 2016

Accepted April 25, 2016

УДК 159.923.2.

Ю.С. Мельник

yuliya_marchuk_93@ukr.net

Поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної психології

Melnyk Y.S. The concept of personal self-development in the conceptual field of modern psychology / Y.S. Melnyk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuik Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 365–375.

Ю.С. Мельник. Поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної психології. У статті досліджено актуальну проблему особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної психології. Проаналізовано наукові підходи вчених, що розглядали явище саморозвитку та пов'язані з ним процеси (М.Й. Боришевський, І. Кант, Л.М. Куликова, В.М. Розін, Ю.В. Шаронін та ін.). Описано результати теоретичного дослідження, базою для якого слугували праці згаданих

© Ю.С. Мельник

вище науковців, що, зокрема, стосуються структури досліджуваного процесу. Зіставлено зміст понять «саморозвиток», «самопрогнозування», «самореалізація», «самоактуалізація», «самовиховання». Обґрунтовано авторське визначення особистісного саморозвитку. Виокремлено суттєві характеристики саморозвитку як складної суб'єктивної діяльності. Стверджено, що саморозвиток є індивідуальним процесом, який розгортається у внутрішньому плані особистості. Опираючись на праці окремих відомих науковців (І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка, Д.І. Фельдштейна та ін.), констатовано, що всі новоутворення у психіці та особистості загалом, які виникають під впливом навчання й виховання, характеризують більш високий рівень її організації та функціонування; при цьому їх величина та значущість може варіюватися: від невеликих якісних змін особистості до значних, інколи навіть кризових її трансформацій – тобто власне саморозвитку. Результати теоретичного аналізу процесу саморозвитку особистості дали змогу визначити ключові відповідні поняття та виокремити суттєві його характеристики: особистісну активність як джерело саморозвитку; розвиненість самосвідомості особистості; самовдосконалення, самопрогнозування, самоактуалізацію та самореалізацію. Зазначені істотні явища та характеристики пояснюють, зумовлюють, спрямовують саморозвиток як актуалізований, усвідомлений та самокерований процес прогресивних особистісних змін, у тому числі сфери духовності людини.

Ключові слова: особистість, особистісний потенціал, самосвідомість, саморозвиток, самопрогнозування, самоактуалізація, самореалізація, самовиховання.

Ю.С. Мельник. Понятие личностного саморазвития в концептуальном поле современной психологии. В статье исследованы актуальная проблема личностного саморазвития в концептуальном поле современной психологии. Проанализированы научные подходы учёных, которые рассматривали явление саморазвития и связанные с ним процессы (М.И. Боришевский, И. Кант, Л. Куликова, В. М. Розин, Ю.В. Шаронин и др.). Описаны результаты теоретического исследования, базой для которого послужили труды упомянутых выше учёных, в частности касающиеся структуры исследуемого процесса. Сопоставлены содержание понятий «саморазвитие», «самопрогнозирование», «самореализация», «самоактуализация», «самовоспитание». Обосновано авторское определение личностного саморазвития. Выделены существенные характеристики саморазвития как сложной субъективной деятельности. Утверждается, что саморазвитие является индивидуальным процессом, который разворачивается во внутреннем плане личности. Опираясь на труды отдельных известных учёных (И. Беха, М.И. Боришевского, Г.С. Костюка, С.Д. Максименко, Д.И. Фельдштейна и др.), констатировано, что все новообразования в психике и личности в общем, возникающие под влиянием обучения и воспитания, являются характеристиками более

высокого уровня её организации и функционирования; при этом их величина и значимость может варьироваться от небольших качественных изменений личности к значительным, иногда даже кризисных ее трансформаций – то есть собственно саморазвития. Результаты теоретического анализа процесса саморазвития личности позволили, таким образом, определить ключевые соответствующие понятия и выделить существенные его характеристики: личностную активность как источник саморазвития; развитость самосознания личности; самосовершенствование, самопрогнозирование, самоактуализацию и самореализацию. Указанные существенные явления и характеристики объясняют, обуславливают, направляют саморазвитие как актуализированный, осознанный и самоуправляемый процесс прогрессивных личностных изменений, в том числе области духовности человека.

Ключевые слова: личность, личностный потенциал, самосознание, саморазвитие, самопрогнозирование, самоактуализация, самореализация, самовоспитание.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. У розлогій палітрі питань, пов'язаних із впливом процесів саморозвитку на діяльність і внутрішній світ особистості, проблема репрезентації у її свідомості суб'єктивної картини майбутнього життєвого шляху, зокрема, втілення власного особистісного потенціалу, посідає особливе місце, оскільки прямо пов'язується з найактуальнішою проблемою сьогодення – потребою розвитку й виховання особистості як активного суб'єкта власної життєдіяльності.

Ми можемо простежити, що на кожному історичному зрізі становлення людської цивілізації суспільство вело пошук шляхів та механізмів адаптації кожного представника різних соціальних інститутів, малих і великих соціальних груп до єдиної системи цінностей, соціальних та особистісних норм, що, власне, і слугувало поштовхом до особистісного саморозвитку.

Зауважимо, що термін «саморозвиток» означає, насамперед, зміну суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яке формується під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. Саморозвиток особистості пов'язаний з її життєдіяльністю, у межах якої і здійснюється. Він переважно є індивідуальним процесом, що розгортається у внутрішньому плані особистості, але є і процесом об'єктивним, що здійснюється під впливом значущих осіб та вагомих соціальних чинників.

За таких обставин перед психологічною наукою постають завдання переосмислення вже звичних теоретичних засад тлумачення процесів особистісного саморозвитку в річищі сучасних соціальних тенденцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема саморозвитку особистості, особливо усвідомлених його форм, привертала до себе увагу ще з античності, але предметом більш пильного аналізу вона стала переважно у другій половині ХХ століття. В останні три десятиріччя філософсько-епістемологічний, філософсько-етичний та філософсько-соціологічний аспекти усвідомленого саморозвитку особистості розроблялись, зокрема, Г.Ю. Глезерманом, І.А. Донцовим, Ю.Я. Злотніковим, В.П. Кисельовим, С.М. Ковальовим, В.О. Лозовим, Д.С. Шимановським та ін.

Саморозвиток – це усвідомлений та керований особистістю процес, у результаті якого відбувається удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності. Процес саморозвитку не має меж, як немає меж і досконалість людини.

Необхідно зазначити, що даний процес у наукових дослідженнях трактується неоднозначно. Так, філософія визначає саморозвиток як особливий тип саморуху матерії, для якого характерний перехід на більш високий ступінь організації, а також як специфічну модифікацію самоперетворення, самоорганізації системи; у синергетиці розглядаються методологічні основи саморозвитку. Р.Ф. Абдеев вважає, що джерела виникнення активності й саморуху слід шукати у відкритих системах, а «причиною активності та саморуху є відхилення параметрів об'єкта від норми за його взаємодії із зовнішнім середовищем» [4, с. 49].

Деякі сучасні дослідники (О.Г. Асмолов, Л.М. Куликова, В.М. Розін, Ю.В. Шаронін та ін.) вважають можливим використовувати синергетичний підхід до соціальних систем та особистості у системі стосунків. Розвиток і саморозвиток особистості, на їх думку, відбувається за нелінійними законами. Нелінійність, за Ю.В. Шароніним, у найширшому сенсі означає багатоваріантність шляхів відбору з альтернатив. Розвиток має не лише діалектичні причини, а й відхилення, що виникають унаслідок криз, нестабільності, нерівномірності системи, розв'язуваних нею ж у її саморусі, що характерно і для розвитку особистості як процесу її саморозвитку [9, с. 66 – 67].

У психології проблема саморозвитку розглядається в рамках Я-концепції (Р. Бернс, Е. Еріксон), проблеми людського «Я» та самосвідомості особистості в цілому (І.В. Дубровіна, І.С. Кон, К. Роджерс, В.В. Столін та ін.), саморегуляції діяльності (М.Й. Боришевський, О.А. Конопкін, Ю.А. Миславський), самовизначення (Є.А. Климов, І.Д. Чечель та ін.) та самовиховання особистості (О.І. Кочетов, Л.І. Рувинський та ін.).

У гуманістичних концепціях К. Роджерса та А. Маслоу людина представлена як центральний об'єкт, що ініціює та організовує процес власного розвитку, а особистість розглядається центром власного розвитку, котрий містить джерела та рушійні сили цього розвитку. Тому головним збудником особистісного росту, згідно з К. Роджерсом та А. Маслоу, є вроджена, іманентна тенденція організму до особистої автономії, самозміцнення, самоактуалізації [2].

Могутньою інтенційною силою, яка стимулює особистість до зростання, за К. Роджерсом, є також ступінь відповідності пережитого індивідом у його феноменальному полі реальної дійсності (конгруентність) і сукупність набутого індивідом сприйняття самого себе. Зростання особистості залежить і від орієнтації індивідуума на різні форми самокомпенсації у майбутньому.

Окремі автори розглядають такі рефлексивні процеси як самосвідомість, самопізнання, самоаналіз, самооцінка і в якості психологічних механізмів, на яких ґрунтується самовиховання, і в якості засобів самовиховання (І.А. Донцов, Ю.М. Орлов та ін.). Зокрема, вони зазначають: якщо рефлексивні процеси незалежні від волі суб'єкта, то їх можна розглядати як психологічні механізми самовиховання. Однак ми не зовсім поділяємо такі погляди. Адже і самосвідомість, і самопізнання, і самоаналіз, і самооцінка піддаються впливам особистості, значною мірою контролюються її свідомістю та вольовими якостями. Психологічні ж механізми являють собою глибинні процеси, які нерідко не усвідомлюються особистістю.

Тому ми виходимо з того, що основу саморозвитку особистості складають ідентифікація, емоційне зумовлювання, наслідування, мотиваційне опосередкування, конформність, вживання у соціальну роль, редукція (зменшення) когнітивного дисонансу тощо [3, с. 88].

За К.Г. Юнгом, особистісний ріст здійснюється через індивідуалізацію як самореалізацію особистості, що забезпечує її духовне та фізичне зростання. Стимулюючими механізмами індивідуалізації виступають еґо і самість. За А. Адлером, відповідний процес відбувається у зв'язку з внутрішньоособистісними інтенціями та взаємопов'язаними соціально-детермінованими цілями, а основними мотивами особистісного росту є самоутвердження й додання комплексу неповноцінності.

Отже, відштовхуючись від філософських, синергетичних, психологічних, окремих інших трактувань саморозвитку, ми можемо вибудувати власне його бачення: саморозвиток – це про-

цес, який базується на набутому особистісному досвіді, а саме стимулюється навчанням і вихованням, рефлексією та емпатією. Тобто, людина здатна до саморозвитку лише тоді, коли її думки та прагнення трансформуються у дії, виховання – у поведінку, навчання – у знання, а рефлексія – в уміння проаналізувати власне життя.

Метою нашого дослідження в цьому контексті виступає детальніший теоретичний аналіз процесу особистісного саморозвитку.

До основних завдань теоретичного дослідження ми відносимо: визначення специфіки саморозвитку особистості у двовимірній системі її цінностей та духовних імперативів; аналіз відомих доктрин філософів, психологів, педагогів, у яких йде мова про розуміння особистісного саморозвитку; з'ясування сутнісної специфіки саморозвитку особистості та її становлення у соціумі.

Викладення основного теоретичного матеріалу. Спробуємо дещо детальніше проаналізувати проблему саморозвитку особистості та зацентруємо нашу увагу на наступних положеннях:

- саморозвиток – це процес, який сприяє самоудосконаленню та самореалізації особистості;
- саморозвиток особистості має діяльний характер – поза її власною активною діяльністю, бажанням і власними зусиллями в роботі над собою він неможливий;
- внутрішніми стимулами розвитку особистості є її потреби, мотиви, інтереси та установки;
- основою формування потреб, мотивів, інтересів та установок особистості виступають внутрішні суперечності, які стимулюють активність особистості, сприяють її саморозвитку;
- зовнішніми факторами саморозвитку особистості є впливи середовища та цілеспрямоване виховання;
- зовнішні умови впливають на розвиток особистості не безпосередньо, не прямо, а лише проходячи через її внутрішню сферу, зокрема, через її унікальні потреби та цілі, що зумовлює несхожість, різноманітність і неповторність особистісного розвитку кожної людини, її індивідуальну своєрідність [10, с. 65–66].

Вагому роль у процесі саморозвитку відіграє духовна робота особистості, яка передбачає урівноваженість і зосередженість уваги як центру свідомості на внутрішньому світі; здатність відрізняти сакральне (святе, надособистісне) від профанного (егоцентричного) й осягати святе у всіх проявах буття.

На індивідуальному рівні саморозвиток здійснюється як у неусвідомлених, стихійних формах (імітація, гри), коли індивід не ставить за мету змінити себе власними зусиллями, так і в усвідомлених формах (самовиховання, самоосвіта, самотворення, самовдосконалення), де особистість виступає одночасно і суб'єктом цілеспрямованої діяльності, і об'єктом, який необхідно змінити за допомогою цієї діяльності [8].

Як засіб самоствердження людини виступає саме її усвідомлений саморозвиток. В умовах поширення свободи й відповідальності особистості саморозвиток стає не тільки необхідним, а і незамінним суб'єктивним фактором її становлення та розвитку, соціалізації та індивідуалізації. Без усвідомленого, вольового саморозвитку не може бути досягнуто цілісності, соціальної зрілості особистості.

Отже, саморозвиток особистості – це не лише спонтанний, а і значною мірою цілеспрямований процес, визначальну роль у якому займає виховання й самовиховання.

За нашим визначенням, особистісний саморозвиток – це цілеспрямована активність індивід, яка полягає у саморефлексії, саморозумінні, самокритичності, що і формує особистісне зростання та самовдосконалення.

У забезпеченні особистісного саморозвитку важливу роль відіграють наступні механізми: самопрогнозування, самореалізація та самоактуалізація, оскільки особистість повинна передбачати результати власної діяльності, поведінки й безпосередньо саму себе у нових морально-духовних координатах свого самотворення.

Самопрогнозування – механізм, за допомогою якого особистість визначає можливості свого розвитку, виокремлює вигоди, на які необхідно орієнтуватися. Зміст і спрямованість самопрогнозів особистості визначають: орієнтація на свої вчинки, ситуації внутрішнього життя та середовище, яке оточує; спрямованість на передбачення власних діянь у контексті динаміки зовнішньої ситуації; розгляд себе на різних часових етапах особистісного онтогенезу.

У найбільш загальному розумінні самореалізація трактується як шлях до досконалості, досягнення мети, розкриття власного потенціалу [6]. «В основі прагнення людини до самореалізації, – зазначає Д. О. Леонтьєв, – лежить не завжди усвідомлюване прагнення до безсмертя, яке може усвідомлюватися в різних формах як прагнення підвищити знання, покращити

умови життя людей, передати іншим знання та досвід, відкрити людям сенс тощо». Отже, ми маємо справу із сутнісним компонентом життя особистості, таким, що не може існувати в межах уже наявного буття людини [4, с. 56].

Потреба самореалізації є суттєвою людською якістю, вона відображається у формі прагнення щось створити, залишити свій слід у чомусь. Це розуміння відповідає контексту думок С. Л. Рубінштейна про те, що самореалізація та самовиховання, саморозвиток особистості безперечно залежать від активної роботи над собою.

Прагнення до самоактуалізації утворює своєрідну «інерцію» руху, трансформацію життя людини, які «провокують» її на перехід до вищих онтологічних рівнів розвитку. З іншого боку, цей перехід стає можливим тоді, коли, по-перше, людина має хоча б початковий досвід самоактуалізації на більш високих рівнях, а по-друге, самоактуалізація поза кризою та свідомим самообмеженням неможлива [7, с. 66–69].

Підсумовуючи вищезазначене, можемо стверджувати, що в усіх зазначених процесах виховання й, особливо, самовиховання займає чи не найважливішу роль. Адже самовиховання особистості є формою усвідомленого її саморозвитку й розуміється як специфічний вид внутрішньої діяльності, спрямованої на вироблення умінь і навичок, формування здібностей та інших якостей для її самоствердження та самореалізації у суспільстві. Самовиховання виступає універсальним засобом розв'язання протиріч між бажаним і наявним, належним і сущим, ідеальним та реальним у розвитку особистості, між необхідністю діяльності для задоволення потреб людини та здатністю її здійснювати, між громадською думкою й самооцінкою, між ціннісними уявленнями суспільства, спільноти та соціальними настановами індивіда [1].

У сучасному світі саморозвиток набуває шалених обертів завдяки масовій інформатизації, інноваційним технологіям і, звичайно, трансформованим особистісним якостям самої людини. Саморозвиток, між іншим, – це розгортання власної індивідуальності шляхом ненасильницького поєднання бажаного та потрібного. Адже розвиток суспільства й особистісний розвиток людини відносяться один до одного як загальне до конкретного та тісно взаємозумовлюють, взаємовизначають і взаємодоповнюють один одного. Іншими словами, саморозвиток особистості можна розглядати як інтеграцію соціального й особистісного, зовнішніх і внутрішніх чинників, основна мета взаємодії яких

полягає у поступовому та вільному сходженні людини до певного ідеалу.

Як бачимо, проблема саморозвитку особистості є однією з кардинальних проблем непростой сучасності. У системі ж сучасної освіти, на жаль, практично відсутні дисципліни, які дозволяли б найбільш повно репрезентувати людину як динамічне ціле та пропонували б дієву систему саморозвитку особистості, яка базувалася б на її індивідуальних інтересах. На наше глибоке переконання, дану прогалину потрібно терміново заповнювати, причому, насамперед, релігійно зорієнтованими галузями знання та виховними практиками.

Висновки та перспективи наступних досліджень. Теоретичний аналіз і узагальнення наукових підходів до розуміння сутності саморозвитку дають підстави стверджувати, що він є системотворчим компонентом особистості; має змістовну і процесуальну свої форми; залежить від множини як ситуаційних, зовнішніх чинників, які визначають специфіку вирішуваних життєвих проблем, так і внутрішніх детермінант, що характеризують особливості інтелектуальної сфери й індивідуально-психологічні властивості. За своїм змістом саморозвиток складається з таких базових компонентів як самопрогнозування, самореалізація та самоактуалізація. Ці компоненти дозволяють людині знаходити компроміси з соціумом, трансформувати власний досвід у діях та спілкуванні, ділитися ним з іншими, спрямовувати власні амбіції у конкретні життєві цілі. Загалом, кожна людина здатна самоактуалізувати себе як особистість і досягти значущих результатів у тій чи іншій діяльності, а кризові моменти для неї слугують лише перехідною ланкою та дозволяють надалі ще повніше самореалізуватися.

Отже, саморозвиток лежить в основі підготовки особистості до більш повноцінної її життєдіяльності. Він зазвичай іде від зовнішніх форм логічного мислення та впливу соціального середовища до внутрішніх форм мислительної діяльності, що передбачає перехід до вищих рівнів розуміння власної сутності та індивідуальних можливостей.

Проблему саморозвитку особистості вважаємо за доцільне досліджувати більш детально, виокремивши, зокрема, такий вагомий її аспект як саморозвиток релігійної особистості.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – Москва : Изд-во «Наука», 2001. – 279 с.

2. Колісник О. Духовний саморозвиток особистості / О. Колісник // Соціальна психологія. – 2006. – № 1. – С. 62–77.
3. Колісник О.П. Саморозвиток духовності особистості / О. Колісник // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 12–18.
4. Маралов В. Г. Психология самопознания и саморазвития / В.Г. Маралов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.
5. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко – К. : Генеза, 2007. – 48 с.
6. Максименко С.Д. Психологія особистості: [підручник для студентів вищих навчальних закладів] / С.Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
7. Павелків В.Р. Загальна психологія: підручник для студентів вищ. навч. закладів / В.Р. Павелків. – К. : Кондор, 2002. – 506 с.
8. Папуча М.В. Проблеми психології особистісного розвитку / М.В. Папуча. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2008. – 384 с.
9. Чаус А.Д. Самоактуалізація особистості як філософська проблема / А.Д. Чаус // Культура і сучасність: Альманах. – К. : ДАКККіМ, 2006. – № 1. – С. 26–33.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Anan'ev B. G. Psy'xology'ya chuvstvennogo poznany'ya / B. G. Anan'ev. – Moskva : Y'zd-vo «Nauka», 2001. – 279 s.
2. Kolisny'k O. Duxovny'j samorozvy'tok osoby'stosti / O. Kolisny'k // Social'na psy'xologiya. – 2006. – № 1. – С. 62–77.
3. Kolisny'k O.P. Samorozvy'tok duxovnosti osoby'stosti // Prakty'chna psy'xologiya ta social'na robota. – 2006. – № 2. – С. 12–18.
4. Maralov V. G. Psy'xology'ya samopoznany'ya y' samorozvy'ty'ya / V.G. Maralov. – M. : Y'zdatel'sky'j centr «Akademy'ya», 2002. – 256 s.
5. Maksy'menko S.D. Geneza zdijsnennya osoby'stosti / S.D. Maksy'menko. – K. : Geneza, 2007. – 48 s.
6. Maksy'menko S.D. Psy'xologiya osoby'stosti: [pidruchny'k dlya studentiv vy'shhy'x navchal'ny'x zakladiv] / S.D. Maksy'menko. – K. : Vy'davny'cztvo TOV «KMM», 2007. – 296 s.
7. Pavelkiv V.R. Zagal'na psy'xologiya: pidruchny'k dlya studentiv vy'shh. navch. zakladiv / V.R. Pavelkiv. – K. : Kondor, 2002. – 506 s.

8. Papucha M.V. Problemy' psy'xologiyi osoby'stishnoho rozvy'tku / M.V. Papucha. – Nizhy'n : PP Ly'senko M.M., 2008. – 384 s.
9. Chaus A.D. Samoaktualizaciya osoby'stosti yak filosof's'ka problema / A.D. Chaus // Kul'tura i suchasnist': Al'manax. – K. : DAKKKiM, 2006. – № 1. – S. 26–33.

Y.S. Melnyk. The concept of personal self-development in the conceptual field of modern psychology. The article reveals the problem of personal self-development in the conceptual field of modern psychology. The scientific approaches of the scientists who examined the phenomenon of self-development and are related to it processes (M.I. Boryshevskiy, I. Kant, L.M. Kulykova, V.M. Rozin, U.V. Sharonin etc.) have been analyzed. The results of the theoretical research, based on the scientific works of the above mentioned scholars, in particular, relating to the structure of the studied process are described. The meaning of the concepts “self-development”, “ self-prognostication”, “self-realization”, “self-actualization”, “self-education” have been compared. The author's definition of the personal self-development has been substantiated. The essential characteristics of self-devopment as a complex subjective activity have been determined. The author affirms that the self-development is an individual process that takes place in the inner sense of personality. Having analyzed the scientific works of some famous scientists (I.D. Beh, M.I. Boryshevskiy, G.S. Kostyuk, S.D. Maksymenko, D.I. Feldstein etc.) as the foundation it has been stated that all formations in the psyche and personality generally arising under the influence of training and education, characterize a higher level of its organization and functioning; while their value and importance can range from small individual qualitative changes to significant ones and sometimes even to their crisis transformation – that is actually self-development. The results of the theoretical analysis of the process of self-development made it possible, therefore, to identify key relevant concepts and highlight their essential characteristics: personal activity as a source of self-development; maturity of self-development; self-improvement, self-prognostication, self-actualization and self-realization. These essential characteristics of the phenomenon explain, cause, direct the self-development, self-actualized, realized and autonomic process of progressive personality changes, including the areas of human spirituality.

Key words: personality, personal potential, self-awareness, self-development, self-prognostication, self-actualization, self-realization, self-education.

Received February 09, 2016

Revised March 13, 2016

Accepted April 22, 2016

До проблеми психологічної детермінації самоєфективності працівників освітніх організацій у теоретико-методологічній парадигмі

Mushehov O.M. More on psychological determination of self-efficiency of secondary school employees in the theoretical and methodological paradigm / O.M. Mushehov // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 376–386.

О.М. Мушегов. До проблеми психологічної детермінації самоєфективності працівників освітніх організацій у теоретико-методологічній парадигмі. У статті здійснено аналіз концептуального поля теоретико-методологічних засад дослідження проблеми психологічних детермінант самоєфективності освітніх працівників. Висвітлено концепцію онтогенезу людської психіки, розроблену фундатором сучасної вітчизняної психології Г.С. Костюком, як ключовою для розуміння сутності детермінації самоєфективності. Розкрито розуміння Г.С. Костюком проблеми детермінації та рушійних сил розвитку особистості з ідеєю її «саморуху». Констатовано, що для становлення самоєфективності важливою є ідея саморозвитку у генезі здійснення особистості у контексті генетико-моделюючого методу С.Д. Максименка. Зазначено, що основоположним для теоретико-експериментальних розвідок в організаційній психології є концептуальний підхід до детермінації освітнього простору Л.М. Карамушки, за яким виокремлення детермінант розвитку організаційної культури освітніх організацій відбувається не лише у рівневій парадигмі – детермінанти мезо- та мікрорівня, а й у парадигмі «зовнішні-внутрішні». Здійснено аналіз концептуального підходу до проблеми самоєфективності керівників освітніх організацій О.І. Бондарчук, за яким розкрито тенденції актуалгенези самоєфективності як «внутрішньої» психологічної детермінанти розвитку організаційної культури освітніх організацій. За результатами аналізу концептуального поля теоретико-експериментального дослідження детермінації самоєфективності, ґрунтуючись на ідеї особистості як «системи систем» (Г.С. Костюк), запропоновано розгляд самоєфективності як системної особистісної якості, продуктивність якої обумовлюється констеляцією

детермінант як у рівневій парадигмі – мезо- і мікрорівня, так і у парадигмі «зовнішні-внутрішні».

Ключові слова: детермінація, психологічна детермінанта, особистість, розвиток, ефективність, самоефективність, зовнішні умови, внутрішні умови, модель, освітні організації, працівники освітніх організацій.

А.Н. Мушегов. К проблеме психологической детерминации самоэффективности работников образовательных организаций в теоретико-методологической парадигме. В статье осуществлён анализ концептуального поля теоретико-методологического основания исследования проблемы психологических детерминант самоэффективности работников образовательных учреждений. Освещено концепцию онтогенеза человеческой психики, разработанную основателем современной отечественной психологии Г.С. Костюком, как ключевой для понимания сущности детерминации самоэффективности. Раскрыто понимание Г.С. Костюком проблемы детерминации и движущих сил развития личности с идеей ее «самодвижения». Констатировано, что для становления самоэффективности важна идея саморазвития в генезисе осуществления личности в контексте генетико-моделирующего метода С.Д. Максименка. Отмечено, что основополагающим для теоретико-экспериментальных исследований в организационной психологии является концептуальный подход к детерминации образовательного пространства Л.М. Карамушки, согласно которому выделение детерминант развития организационной культуры образовательных организаций происходит не только в уровне парадигме – детерминанты мезо- и микроуровня, но и в парадигме «внешние-внутренние». Осуществлён анализ концептуального подхода к проблеме самоэффективности руководителей образовательных организаций Е.И. Бондарчук, в котором раскрыты тенденции актуалгенеза самоэффективности как «внутренней» психологической детерминанты развития организационной культуры образовательных организаций. По результатам анализа концептуального поля теоретико-экспериментального исследования детерминации самоэффективности, основанного на идее личности как «системы систем» (Г.С. Костюк), самоэффективность рассматривается как системное личностное свойство, производительность которого обуславливается констелляцией детерминант как в уровне парадигме – мезо- и микроуровня, так и в парадигме «внешние-внутренние».

Ключевые слова: детерминация, психологическая детерминанта, личность, развитие, эффективность, самоэффективность, внешние условия, внутренние условия, модель, образовательные организации, работники образовательных организаций.

Постановка проблеми. «Синергетика в контексті творчих інтенцій розвитку освіти» (В.Г. Кремінь) висуває нові вимоги до продуктивного професійного становлення працівників загальноосвітніх навчальних закладів, до його професійної самореаліза-

ції та самоефективності. Реалії сучасного освітнього простору, «функціонування синергетичної освіти, здатної відповідати на виклики сучасності», «вирішення проблем, які виникли перед освітою в контексті синергетичного підходу» [11, с. 11], актуалізують проведення різнобічних наукових теоретико-експериментальних досліджень особистості вчителя як суб'єкта професійної діяльності. Це, в свою чергу, висуває як гострозлободенну проблему дослідження психологічної детермінації самоефективності працівників освітніх організацій.

Аналіз останніх досліджень. Проблема детермінації має вагомий статус у сучасних наукових розвідках різних галузей вітчизняної психології – загальної, медичної, педагогічної та вікової, соціальної та ін. Предметом новітніх досліджень, зокрема, є: психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі (С.Д. Максименко, Г.В. Куценко-Ладо, Н.В. Пророк та ін.); характеристика соціокультурної детермінації професійної підготовки майбутнього вчителя (О.Б. Будник); проблема каузальності у розумінні психологічних детермінант психічних порушень, пов'язаних з хворобливими станами організму (К.С. Максименко); зовнішні та внутрішні фактори детермінації психологічного пізнання (О.А. Мельник) та ін.

Значна увага приділяється проблемі детермінації у сучасній організаційній психології, зокрема досліджено: проблему самоефективності керівника освітньої організації як психологічної детермінанти розвитку організаційної культури; роль самоефективності менеджерів організацій як внутрішньої детермінанти розвитку організаційної культури освітніх організацій (О.І. Бондарчук); чинники розвитку типів організаційної культури закладів середньої освіти (О.В. Креденцер); організаційний розвиток як детермінанта організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів (Л.М. Карамушка, К.В. Терещенко, В.І. Лагодзінська, В.І. Івкін, А.М. Шевченко); психологічні детермінанти (зовнішні та внутрішні) розвитку організаційної культури (Л.М. Карамушка, О.І. Бондарчук, О.В. Винославська, В.М. Івкін, О.С. Ковальчук, О.В. Креденцер, В.І. Лагодзінська, К.А. Пенцак, К.В. Терещенко, А.М. Шевченко). Зазначимо, що і сьогодні залишається поза межами розгляду така проблема організаційної психології, як детермінація самоефективності працівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета статті: здійснити аналіз проблеми психологічної детермінації самоефективності працівників освітніх організацій у теоретико-методологічній парадигмі.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-експериментальне дослідження психологічних детермінант самоефективності працівників освітніх організацій ґрунтується на базальних теоретико-методологічних засадах вітчизняної психології.

Ключовою для розуміння детермінації самоефективності є концепція онтогенезу людської психіки, розроблена фундатором сучасної вітчизняної психології Г.С. Костюком. Розкриваючи проблему характерних рис розвитку психіки, учений дає визначення категорії розвитку, яке є принципово важливим для розуміння сутності самоефективності: «Розвиток – це зміни живої людської системи, зміни не випадкові, необхідні, послідовні, пов’язані з певними етапами її життєвого шляху, і прогресивні, тобто такі, що характеризують її рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне й функціональне вдосконалення» [5, с. 70]. По суті в цьому визначенні категорії розвитку учений показав магістральні лінії становлення самоефективності в особистісному вимірі. Розвиток самоефективності у своєму підґрунті має концептуальне положення про «переходи від нижчих до вищих структур психічного життя», за якого «психіка формується як дедалі більш ускладнювана і структурно організована динамічна система» (курсив наш. – О.М.) [5, с. 74].

Проблема детермінації безпосередньо піднята Г.С. Костюком у процесі розгляду умов «психічного розвитку людського індивіда». Учений наголошує: «Психічний розвиток людського індивіда – обумовлений процес. Визначення його обумовленості, або детермінованості (від лат. *determinare* – визначати), і правильне її розуміння – основа практичного керування ним» [5, с. 76]. Саме означення детермінованості як визначальної засади психічного розвитку людського індивіда є основоположною у розумінні процесу становлення, перебігу та розвитку самоефективності.

Самоефективність як особистісна риса у своєму підґрунті має самовиховання, яке є неодмінною умовою її продуктивного розвитку. Г.С. Костюк звертає увагу на те, що: «Виховання досягає надійних успіхів у формуванні моральних та інших якостей особистості, якщо воно сприяє розгортанню самовиховання..., керує цим процесом, забезпечує тактовну допомогу... у виборі шляхів і засобів ефективної роботи над собою» (курсив наш. – О.М.) [5, с. 88], тобто він піднімає проблему технологічного супроводу, яка стала невід’ємним атрибутом наукових розвідок ХХІ ст. Розробка технології розвитку самоефективності у процесі самовиховання професійної суб’єктності вчителя є однією з нагальних проблем для сучасного освітнього простору.

Принципово важливим для сутності детермінації самоефективності є розкриття Г.С. Костюком рушійних сил розвитку психіки. Квінтесенцією її є «наукове розуміння процесу становлення людської особистості як «саморуку», що визначається *єдністю його зовнішніх і внутрішніх умов*» [5, с. 90]. Засадовим для розуміння зовнішньої та внутрішньої детермінації самоефективності є здійснений ученим аналіз складних взаємозв'язків у дихотомії «зовнішні-внутрішні умови», що імпліцитно розширює і збагачує сутнісне розуміння самоефективності. Розкриваючи генезу внутрішніх умов, Г.С. Костюк дає палітру спектральних ліній збагачення самоефективності: «Внутрішні умови не залишаються одними й тими самими на всіх його (розвитку індивіда – О. М.) ступенях, вони невпинно збагачуються через діяльність індивіда. Завдяки цьому стають можливими *нові відношення* його до зовнішнього світу, *пов'язані з новими цілями, потребами, інтересами*» (курсив наш. – О. М.) [5, с. 90]. «Внутрішні суперечності – рушійні сили розвитку» – ця теоретико-методологічна засада є визначальною для становлення і розвитку самоефективності як процесу. «*Внутрішні суперечності*, що виникають в її житті, спонукають до активності, спрямованої на їх подолання... Вони виступають як внутрішні спонукання до вдосконалення діяльності особистості» [5, с. 90-91].

Г.С. Костюк, характеризуючи перебіг суперечностей в емоційній сфері, антиципіював ідею збалансованості самоефективності як системи, розкрив шлях переходу її від незбалансованості як ознаки її нестійкості до конгруентної стійкості: «Розвиток *емоцій* також характеризується своїми специфічними суперечностями. Як відомо, емоції мають «полярні» якості, що переживаються як протилежні (задоволення – незадоволення, радість – сум, упевненість – сумнів тощо). Єдність і боротьба цих протилежностей є важливою умовою розвитку емоцій, в переходах від ситуаційних емоційних станів до стійких почуттів, що є властивостями особистості» [5, с. 92], які забезпечують також і стійкість її самоефективності.

Малодослідженою й сьогодні залишається онтогенетична проекція становлення та розвитку самоефективності. Про детермінантну роль внутрішніх суперечностей у процесі онтогенезу Г.С. Костюк висловив взірцеві аперцепції: «В онтогенезі особистості внутрішні суперечності набувають на кожному етапі свого змісту, своїх форм виявлення і способів подолання, тобто вони розвиваються з розвитком її життєвих взаємовідносин із навколишнім середовищем. На перших порах суперечності не усвідом-

люються суб'єктом, а на дальших етапах часто стають об'єктом його свідомості, переживаються ним як незадоволення собою, як свідоме, активне прагнення до самовдосконалення» [5, с. 93]. Детермінантний вплив внутрішніх суперечностей на становлення в освітньому просторі самоефективності вчителя вимагає окремого експериментального вивчення.

Для становлення самоефективності в освітньому просторі принципово важливою є ідея саморозвитку у генезі здійснення особистості, яка отримала своє розкриття у генетико-моделюючому методі С.Д. Максименка, метою якого є «вивчення цілісної особистості, що саморозвивається» [6].

Аналіз проблеми психологічної детермінації в організаційній психології засвідчує, що основоположним для теоретико-експериментальних розвідок є концептуальний підхід до детермінації освітнього простору, розроблений Л.М. Карамушкою [4; 9], який має власну генезу протягом чверті століття (про що буде йти мова окремо). У концептуальному підході психологічні детермінанти виокремлюються за своєю рівневою організацією на такі три блоки: 1) детермінанти макрорівня – «обумовлені особливостями розвитку суспільства й освітньої галузі»; 2) детермінанти мезорівня – «обумовлені особливостями розвитку освітньої організації»; 3) детермінанти мікрорівня – «обумовлені особливостями діяльності та поведінки менеджерів та персоналу освітніх організацій» [9, с. 79]. Принципово значущим є виокремлення детермінант розвитку організаційної культури освітніх організацій не лише у рівневій парадигмі – детермінанти мезо- та мікрорівня, а й у парадигмі «зовнішні-внутрішні», що дає змогу системно розширити проблему детермінації розвитку організаційної культури в освітньому просторі.

Зазначимо, що стрижневим у сучасній організаційній психології є концептуальний підхід О.І. Бондарчук до проблеми самоефективності керівників освітніх організацій, в якому у теоретико-експериментальному вимірі розкриті тенденції актуалізації самоефективності керівників як «внутрішньої» психологічної детермінанти розвитку організаційної культури освітніх організацій [2; 9]. Розроблена нею модель психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін, проєктує діяльність керівника, здатного бути ефективним у сучасній синергетичній парадигмі освітнього процесу.

Ґрунтуючись на ідеї особистості як «системи систем» (Г.С. Костюк), самоефективність розглядається нами як системна особистісна якість, продуктивність якої обумовлюється

констеляцією детермінант як у рівневій парадигмі – мезо- і мікрорівня, а й у парадигмі «зовнішні-внутрішні», що дозволяє системно розширити проблему детермінації розвитку організаційної культури в освітньому просторі. Проблеми, «що постають перед освітою, актуалізують значення можливості використання синергетичної моделі організації освітнього часу та простору» [11, с.8], висувають необхідність розробки моделі Я-концепції самоефективного працівника освітньої організації, здатного бути продуктивним у сучасних трансформаційних процесах освітнього простору.

Висновки. Концептуальне поле теоретико-методологічних засад дослідження психологічної детермінації самоефективності освітніх працівників включає наступне: концепцію онтогенезу людської психіки, (Г.С. Костюк); ідеї розвитку особистості у контексті генетико-моделюючого методу (С.Д. Максименко); концептуальний підхід до детермінації освітнього простору (Л.М. Карамушка); концептуальний підхід до проблеми самоефективності керівників освітніх організацій (О.І. Бондарчук).

Перспективи подальшого дослідження полягають у теоретико-експериментальному аналізі тенденцій становлення самоефективності працівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура; пер. с англ. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Бондарчук О.І. Організаційно-професійні особливості самоефективності керівників освітніх організацій / О.І. Бондарчук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 27. – К. : Аксіома, 2015. – С. 57–69.
3. Будник О.Б. Соціально-психологічний контекст підготовки майбутнього педагога / О.Б. Будник // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 30. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С. 31–47.
4. Карамушка Л.М. Організаційна культура освітніх організацій : зв'язок між рівнем розвитку та чинниками мезо- та макрорівня / Л.М. Карамушка // Організаційна психоло-

- гія. Економічна психологія. Науковий журнал / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – Київ, 2015. – № 1. – С. 1–33. – Режим доступу: http://orgpsy-journal.in.ua/files/pdf/1_1_1424846972.pdf
5. Костюк Г.С. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки / Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; за ред. Л.М. Проколенко. – К. : Радянська школа, 1989. – С. 70–98.
 6. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
 7. Максименко К.С. Проблема каузації в розумінні психологічних детермінант психічних порушень, пов'язаних з патологічними станами організму / К.С. Максименко // 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. 26. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 390–407.
 8. Мельник О.А. Зовнішні та внутрішні фактори детермінації психологічного пізнання / О.А. Мельник // Фундаментальні та прикладні дослідження в практиках провідних наукових шкіл. – 2015. – № 4 (10). – С. 22–30.
 9. Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури : монографія. [Електронний ресурс] / Л.М. Карамушка, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко [та ін.] ; за ред. Л.М. Карамушки. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 288 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10087/>
 10. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі [Текст] : колективна монографія / С.Д. Максименко, Г.В. Куценко-Лада, Н.В. Пророк та ін. ; за ред. С.Д. Максименка ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. – Київ ; Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2013. – 400 с.
 11. Синергетика і освіта : монографія / за ред. В.Г. Кременя. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 348 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bandura A. Teorija social'nogo nauchenija / Al'bert Bandura ; per. s angl. – SPb. : Evrazija, 2000. – 320 s.
2. Bondarchuk O.I. Organizacijno-profesijni osoblyvosti samoefektyvnosti kerivnykiv osvitnih organizacij / O.I. Bondarc-

- huk // Problemy suchasnoi' psihologii' : zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nac. universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraïny; za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrijevoi'. – Vyp. 27. – K. : Aksioma, 2015. – S. 57–69.
3. Budnyk O.B. Social'no-psihologichnyj kontekst pidgotovky majbutn'ogo pedagoga / O.B. Budnyk // Problemy suchasnoi' psihologii' : Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraïny / za nauk. red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrijevoi'. – Vyp. 30. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2016. – S. 31–47.
 4. Karamushka L.M. Organizacijna kul'tura osvithnih organizacij : zv'jazok mizh rivnem rozvytku ta chynnykamy mezo- ta makrorivnja / L.M. Karamushka // Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Naukovyj zhurnal / za red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky. – Kyi'v, 2015. – № 1. – S. 1–33. – Rezhym dostupu: http://orgpsy-journal.in.ua/files/pdf/1_1_1424846972.pdf
 5. Kostjuk G.S. Zagal'na harakterystyka ontogenezu ljuds'koi' psihiky / Navchal'no-vyhovnyj proces i psihichnyj rozvytok osobystosti / Grygorij Sylovych Kostjuk ; za red. L.M. Prokolijenko. – K. : Radjans'ka shkola, 1989. – S. 70–98.
 6. Maksymenko S.D. G'eneza zdijsnennja osobystosti / Sergij Dmytrovykh Maksymenko. – K. : Vyd-vo TOV «KMM», 2006. – 240 s.
 7. Maksimenko K.S. Problema kauzaciji v ponimanni psihologicheskikh determinant psihicheskikh narushenij, svjazannykh s bolezennymi sostojanijami organizma / K.S. Maksimenko // Problemy suchasnoi' psihologii' : Zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraïny / za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrijevoi'. – Vyp. 26. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2014. – S. 390–407.
 8. Mel'nyk O.A. Zovnishni ta vnutrishni faktory determinaciji psihologichnogo piznannja / O.A. Mel'nyk // Fundamental'nye y prykladnye yssledovanyja v praktykah vedushhyh nauchnykh shkol. – 2015. – № 4 (10). – S. 22–30.
 9. Psihologichni determinanty rozvytku organizacijnoi' kul'tury : monografija. [Elektronnyj resurs] / L.M. Karamushka,

- O.V. Kredencer, K.V. Tereshhenko [ta in.] ; za red. L.M. Karamushky. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – 288 s. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/10087/>
10. Psyhologichni chynnyky samodeterminacii' osobystosti v osvith'omu prostori [Tekst] : kolektyvna monografija / S.D.Maksymenko, G.V. Kucenko-Lada, N.V. Prorok ta in. ; za red. S.D. Maksymenka ; In-t psykologii' im. G.S. Kostjuka NAPNU. – Kyi'v ; Kirovograd : Imeks – LTD, 2013. – 400 s.
 11. Synergetyka i osvita : monografija / za red. V.G. Kremenja. – K. : Instytut obdarovanoi' dytyny, 2014. – 348 s.

O.M. Mushehov. More on psychological determination of self-efficiency of secondary school employees in the theoretical and methodological paradigm. The article analyzes the conceptual field of theoretical and methodological foundations of the studies devoted to psychological determinants of education of employees' self-efficiency. The concept of human psyche ontogeny is revealed; it was developed by G.S. Kostiuk, a founder of the modern national psychology, and is understood as a key to the essence of self-efficiency determination. The article notes that the scientist, defining the «development» concept, showed main lines of self-efficiency formation in the terms of personality. The article discusses G.S. Kostiuk's approach to the issue of determining and driving forces of personal development and his idea of «self-movement». It is noted that the idea of personal self-realization on the way of personal self-performing is crucial for self-efficiency formation in the educational field, which was substantiated in the genetic-modeling method proposed by S.D. Maksymenko. The conceptual approach to educational field determination proposed by L.M. Karamushka is shown as a fundamental one to theoretical and experimental research in organizational psychology. Emphasizing of determinants of organizational culture development within educational institutions can be performed not only on the base of the level paradigm – determinants of meso- and micro-levels, – but also with the «external-internal» approach which allow scientists to expand systematically the issue of determination of organizational culture development in education. The conceptual approach to self-efficiency of educational top-managers proposed by O.I. Bondarchuk is analyzed also. The trends of actual genesis of self-efficiency as an «internal» psychological determinant of organizational culture development of educational organizations are revealed using the theoretical and experimental approaches. The performed analysis of concepts used for theoretical and experimental investigation of self-efficiency of employees in education, based on the idea of personality as a «system of systems» (G.S. Kostiuk), leads to conclusion about possibility to examine self-efficacy as a systemic personal quality which performance is caused by a constellation of determinants in the paradigm level – meso- and micro-levels, together with the «external-internal» approach.

Key words: determination, psychological determinants, personality, development, efficiency, self-efficiency, external conditions, internal conditions, model, educational organizations, employees of educational organizations.

Received February 08, 2016

Revised March 22, 2016

Accepted April 21, 2016

UDC 159.92

L.A. Onufriieva
kpnu_lab_ps@ukr.net

THE ROLE OF THE PROFESSIONAL SELF- CONSCIOUSNESS IN THE FORMATION OF FUTURE SOCIONOMIC SPECIALISTS' PERSONALITIES

Onufriieva L.A. The role of the professional self-consciousness in the formation of future socionomic specialists' personalities / L.A. Onufriieva // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 386–399.

Л.А. Онуфрієва. Роль професійної самосвідомості у формуванні особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. У результаті дослідження підтверджено, що самосвідомість – це динамічне історичне утворення, яке виступає на різних рівнях і в різних формах. Відповідно до висновків вітчизняних і зарубіжних психологів стверджується, що становлення самосвідомості включено у процес становлення особистості, і тому воно не підлаштовується під нього, а є одним із компонентів особистості. Констатовано, що центральний психічний процес студентського віку – розвиток самосвідомості. З'ясовано, що негативна «Я-концепція» особистості майбутніх фахівців соціономічних професій характеризується замкнутістю, невпевненістю, низьким самоконтролем, підвищеною тривожністю, емоційною чуттєвістю, заниженою самооцінкою. З'ясовано, що основними детермінантами формування «Я-концепції» особистості майбутніх фахівців соціономічних професій є спілкування з рідними і близькими людьми, друзями і коханою людиною. Встановлено, що однією з істотних ознак психічного розвитку особистості студентів-майбутніх фахівців соціономічних професій є подальше становлення самосвідомості, що виявляється в диференціації її

внутрішньої структури, ускладненні змістовного наповнення. Наголошено, що порушення в нормативному процесі розвитку самосвідомості є важливим фактором виникнення дезадаптації, які виступають в якості особистісних факторів і стають перешкодами на шляху ефективної адаптації і розвитку особистості, надають життю майбутніх фахівців конфліктного особистісного сенсу і стають основою виникнення різних форм девіантної поведінки в студентському віці. При узагальненні теоретичного матеріалу виділено такі складові самосвідомості майбутніх фахівців соціономічних професій: пізнавальну, емоційно-оцінну, поведінково-діяльнісну, зміст яких визначають функціональні складові самосвідомості майбутніх фахівців соціономічних професій.

Зроблено висновок, що формування професійної самосвідомості включає в себе самопізнання майбутніми фахівцями соціономічних професій професійних, особистісних якостей і аналіз сучасних вимог, що пред'являє професія до фахівця, формування уявлень про зміст професії і про себе як її представника; усвідомлення прикладного значення професійно-психологічних знань для майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: професійна самосвідомість, «Я-концепція», особистість, майбутні фахівці соціономічних професій, розвиток, самооцінка, самоконтроль, психічні процеси, самовизначення.

Л.А. Онуфриева. Роль профессионального самосознания в формировании личности будущих специалистов социономических профессий. В результате исследования было подтверждено, что самосознание – это динамическое историческое образование, которое выступает на различных уровнях и в различных формах. Согласно выводам отечественных и зарубежных психологов утверждается, что становление самосознания включено в процес становления личности, и поэтому оно не подстраивается под него, а является одним из компонентов личности. Констатируется, что центральный психический процесс студенческого возраста – развитие самосознания. Выяснено, что негативная «Я-концепция» личности будущих специалистов социономических профессий характеризуется замкнутостью, неуверенностью, низким самоконтролем, повышенной тревожностью, эмоциональной чувственностью, заниженной самооценкой. Отмечено, что основными детерминантами формирования «Я-концепции» личности будущих специалистов социономических профессий является общение с родными и близкими людьми, друзьями и любимым человеком.

Отмечено, что одним из существенных признаков психического развития личности студентов-будущих специалистов социономических профессий является дальнейшее становление самосознания, проявляющееся в дифференциации его внутренней структуры, осложнении содержательного наполнения.

Констатируется, что нарушения в нормативном процесі розвитку самосознания является важным фактором возникновения дезадаптации, которые выступают в качестве личностных факторов и ста-

новятся препятствиями на пути эффективной адаптации и развития личности, придают жизни будущих специалистов конфликтного личностного смысла и становятся основой возникновения различных форм девиантного поведения в студенческом возрасте. При обобщении теоретического материала выделены такие составляющие самосознания будущих специалистов социномических профессий – познавательная, эмоционально-оценочная, поведенчески-деятельностная, содержание которых определяют функциональные составляющие самосознания будущих специалистов социномических профессий.

Сделан вывод, что формирование профессионального самосознания включает в себя самопознание будущими специалистами социномических профессий профессиональных, личностных качеств и анализ современных требований, предъявляемых профессией к специалисту, формирование представлений о содержании профессии и о себе как её представителе; осознание прикладного значения профессионально-психологических знаний для будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, «Я-концепция», личность, будущие специалисты социномических профессий, развитие, самооценка, самоконтроль, психические процессы, самоопределение.

The formulation of the research problem. More and more researchers' attention is focused on the problem of search of mechanisms and regularities of personality's self-consciousness formation, although the overall perspective of the personality's self-consciousness has taken a significant place in the theory of psychology through the works of R. Burns, W. James, I.S. Kon, K. Rogers, S.L. Rubinstein, V.V. Stolin, I.I. Chesnokova, T. Shibutani, K. Jung, V.A. Yadova and others.

To implement the study of self-consciousness there are several approaches to defining the essence and structure of self-consciousness, and some of its components have been the subject of numerous studies of foreign and domestic psychologists, in the works of which there were presented theoretical principles of the relationship and interaction of internal and external factors of the formation of consciousness and self-consciousness, the genesis of self-consciousness, its components, because the future of today's youth and the future of society depends on self-consciousness and this determines the relevance of research (N.E. Ankudinova, V.H. Asieiev, A.A. Bodalev, L.I. Bozhovych, E.A. Bondarenko, V.P. Levkovych, P.R. Chamata, R. Burns, K. Blaha, M. Shebek, A. Wallon).

The purpose of our research is the study of the psychological characteristics of professional self-consciousness in the formation of future socionomic specialists' personalites.

The main principles of the scientific psychology of the essence of the personality, the laws of his/her formation and development (B.H. Ananiev, G.S. Kostiuk, S.D. Maksymenko, R. May, V.M. Miasyshev, A.V. Petrovskiyi, K.D. Ushynskiyi); general psychological theory of consciousness and self-consciousness (I.S. Cohn, V.V. Stolin, S.L. Rubinstein, K. Jung); the development of the theory of self-consciousness in ontogenesis (K. Berns, M.I. Boryshevskiyi, B.A. Ziemba, I.S. Kohn); the principles of the essence of self-perception and self-consciousness (B.H. Ananiev, R. Berns, A.V. Vynoslavska, I.S. Cohn, V.I. Noskov, A.H. Spirkin, I.I. Chesnokova); principles on the impact of professional self-determination on the formation of the student's personality (I.V. Dubrovina, V.T. Lisovska, V.I. Noskov, M. Paliukh, V.V. Stolin, L. Hominska) became the methodological and theoretical basis of our research.

The main material research. Self-consciousness is an important structural component of the personality, it is the internal mechanism, by which a person is able not only consciously to perceive the impact of the environment, but also on his own, knowing his capabilities, identify measure and character of personal activity. As a result, people can not only show the outside world, but distinguishing themselves in it, and to know his inner world, experience, and in a certain way to treat themselves [8].

According to V.H. Maralov the self-consciousness is an activity of Me as the subject of knowledge or creating an image of Me ("Me conception"), where the image of Me, including in structure of Me, as a subject performs a self-regulating function.

B.H. Ananiev presents different formulation of self-consciousness, indicating that the leading feature of self-consciousness is self-regulation of individual behavior.

The structure of self-consciousness, according to L.S. Vyhotskiyi, depends on the social environment, a person belongs to which.

I.I. Chesnokova considers self-consciousness as a set of mental processes by which the individual is aware of himself as the subject of activities, and his representation of himself add up to a certain "Self-image". She considers self-consciousness as the unity of the following three components: cognition (self-cognition), emotional and valuable attitude to oneself (self-relation), activity and willed self-regulation of the personality's behavior. The process of knowledge accumulation does not lead to the absolute knowledge, but it makes knowledge more adequate [10]. The development of self-consciousness, according to I.I. Chesnokova is a process, the essence

of which is the human perception of numerous images of oneself in different situations and in conjunction of these images into a single holistic formation – an idea, and then the understanding of one’s own “Me”. This process is resulted in the formation of a generalized “self-image” [10, p. 76].

The most studied concept of self-consciousness was formed by V.V. Stolin, which, according to the three types of activity, identified three levels in the development of self-consciousness: organic, individual and personality-based one [9].

The human understanding of properties and relations of objects, the significance for oneself and society creates conditions for the actualization of the social and psychological mechanisms of interaction between targeted interrelations. The subject of consciousness is an intelligent, professional and emotional activities aimed at self-cognition, i.e. inside information that makes it possible to understand why a person chooses a certain way of behavior in interaction with society. It is about self-consciousness, which provides a choice of life, course of conduct, the formation of the style and way of life [3].

In contrast to consciousness, self-consciousness is focused on the human understanding of his actions, feelings, thoughts, motives, interests and his position in society. If the mind is focused on the whole objective world, the object of self-consciousness is a person who acts in self-consciousness as a subject and as an object of cognition [3]. The object of self-consciousness is the personality that is both cognizing and is cognised, estimates and is estimated. The structure of self-consciousness comprises self-knowledge, self-esteem, self-control.

Self-knowledge is the process of subject’s learning of oneself, one’s life way professional activities, internal mental content [3]. Self-esteem is very important in the structure of self-consciousness. It is a personality’s assessment of oneself, one’s qualities, life chances, the attitude of others to oneself and own place among them. It is an important regulator of individual behavior and his relationship with the social environment, criticism, demands to oneself and others [4; 5].

Self-esteem affects the way of the formation of social contacts and group relations, their duration and efficiency. Self-esteem, being adequate to the level of claims and real possibilities, contributes to the correct choice of tactics and forms of behavior in the group. On differences of level of claims and the real possibilities (inadequate self-esteem), the individual begins to assess himself

uncorrect, which makes it inappropriate behavior in the group. The consequence of this is the emotional breakdowns, excessive anxiety, which have a negative impact on group relations [2].

Being a dynamic formation, self-esteem of the personality varies according to the level of social well-being of the individual. High self-esteem contributes to personal development, self-affirmation in society and the structure of group relations. Low self-esteem prevents individual growth, inhibits the disclosure of identity, provoking complexes that impede the relationship.

Self-control is one of the levels of personality's self-consciousness development. It is conscious, volitional control of personal mental life and behavior in accordance with "Me-characteristics", mentality, values and meaning, need-motivational and cognitive spheres [2]. The ability to self-control is conditioned by the demands of society to the individual behavior and involves the ability of the individual as an active subject to realize and control the situation. The level of self-control is an indication of maturity and culture of personality.

From the point of view of social psychology, self-consciousness is associated with the capacity for reflection. Reflection is a form of the subject's awareness how he is perceived and is valued by other people and groups. It includes six items: the subject, which is in fact; the subject of how he sees himself; subject, as he is seen by others, and the same three positions, but by another entity. In this understanding of reflection is the process of subjects' reflection of each other.

Self-esteem reflects the degree of a person's self-esteem, a sense of personal values and a positive attitude to everything that is outside the scope of his "Me". Therefore, low self-esteem involves the rejection of himself, self-denial, negative attitude to his personality.

A foreign scientist R. Burns indicated the differentiation of "self-knowledge – attitude towards oneself" [1]. Defining "Me"-concept as a collection of all representations of oneself associated with their assessment, Burns identifies two of its components: descriptive component, or the image of "Me"; self-relation to the separate qualities – self-esteem and self-acceptance. The researcher identifies three significant principles for understanding the nature of self-attitude: 1) a major role in the development of relations to oneself plays the degree of conformity of the real and the ideal images of "Me", it is an indication of compliance with the level of development of the individual relationship to himself; 2)

the basic mechanism of formation of the relation to oneself is the interiorization of other important relationships. In the process of social interaction an individual “applies” to him attitude of others, assimilates it, and in this process he forms a relationship to himself; 3) an individual generates attitude towards him through the prism of his identity.

R. Burns defines the self-attitude as an integral self-esteem, which makes the installation in relation to oneself, it is stable and is characterized by varying degrees of intensity, depending on the context and the cognitive content of the “Me” image [1, p.78].

The characteristic feature of the self-relation is a success or failure. In contrast, self-acceptance is understood as a way of attitude on life or general installation that occurs by comparing the image of “Me” of the subject in relation to the ideal image of “Me”. However, feelings or experiences are the primary. Thus, in particular, K. Rogers believes that self-acceptance is self-acceptance of oneself as a whole, irrespective of the personal qualities and self-esteem is a relation to oneself as the bearer of certain properties. The correlation can be positive (self-acceptance) or negative (rejection of oneself).

Self-acceptance is a positive attitude toward oneself, unconditional acceptance of oneself as what is stored at criticality. Self-acceptance is not complacency, narcissism, or self-sufficiency. Adoption of oneself as in reality is the basis for self-development, self-actualization and self-improvement. Self-rejection is the second form of manifestation of the relationship to oneself; it is characterized by a basic negative attitude towards oneself, criticizing one’s thoughts, actions, a sense of discomfort, uncertainty, hostility of qualities and properties.

Summarizing the experimental data, R. Burns singled the manifestation of negative attitude to oneself: frequency of self-critical statements (“I’ll never do it”); negative expectations in the competitive situation (“I have no chance,” “He is better than me”); critical attitude to the success of others (“He’s just lucky”); unwillingness to admit his mistake and guilt (“I am not guilty”); a tendency to emphasize the faults in others, the focus on the mistakes of others [1].

It is known that the attitude to oneself is closely related to the attitude to others. The researcher D. Young unified the defects of this phenomenon under the title “Cluster Disbelief”: “The majority of chronic singles suffer from deep mistrust on the part of others. They believe that other people are selfish, concerned only about

themselves, seek to exploit all the others”. The lack of a positive attitude to the people, which is based on the motives of affiliation and assistance can contribute to the appearance of manipulation when others are perceived not as subjects, but as objects for their own purposes. N. Sardzhveladze calls this type of relationship a subject-object relationship to people. Others are considered as objects of consumption, instrumental, manipulative and utilitarian approach. We can notice a tendency of effect on the other, manipulating his consciousness and behavior, imposing to him his thoughts, that is “assimilation” of the other, control of his actions and “taking” them, etc.

Polish researchers M. Paliukh and A.B. Ziemba note that “social values, such as hard work, honesty, reliability and loyalty are perceived by some individuals as naivety, lack of contact with reality, because even in children films, popular cartoons the heroes of fairy tales are represented, which with their deceit and duplicity get more wealth. Therefore, there is a danger that bypassing the moral education of the younger generation and uncreating relevant examples to be emulated by the elders, we pave the way for the development of social dysfunction, pathological phenomena which are at variance with the moral aspects of social life and the emergence of deviant behavior of not only individuals and even whole teams of various societies, especially the minorities” [5, p. 18-19].

The structure of the self-attitude can be generalized to present such measurements as “autosympathy”, “self-respect”, “self-interest” and “expected a positive attitude of some other”, giving it both internally differentiated and qualitative features, that is determined by the most significant measurement of the macrostructure. High self-respect does not mean arrogance, such a person does not consider himself better than others, but he simply believes in himself and that he can overcome his own shortcomings. Low self-esteem, on the other hand, involves feelings of inadequacy, inferiority, unworthiness, which creates a negative impact on the mental well-being and social behavior of the subject. People with low self-esteem is very fragile and sensitive to everything that concerns their self-esteem, sensitive to criticism, laughter and censure, stronger feels failures in the work and identified weaknesses. Many of them are peculiar with shyness, the desire for solitude and suffering from it. Such people feel uncertain. Lowered self-respect and communication difficulties reduce social activity of the subject, such individuals take significantly less participation in social life, in choosing a profession, they avoid specialties associated with the

need to control others and providing for the spirit of competition. Even putting a definite purpose, they do not particularly hope for success, considering that they do not have the necessary abilities. Self-cognition as well as self-perception and attitude toward oneself is considered as a moral self-determination conditions.

The transition from adolescence to adulthood is determined among students, and it is the most important period in the development of self-consciousness and a mature self-esteem. It is phenomenally manifested in the realization of one's individuality, uniqueness, motives and activities. Accordingly, a professional self-determination of students is in the final stage. All this makes it not only possible but also necessary a special work on management of the process of a student's professional self-consciousness, the formation of his professional self-concept.

While personality formation, the professional self-consciousness characterizes a certain student's self-determination level: the realization of one's life goals and building plans related to self-realization in a professional field, awareness of personal professional intentions (what he wants), personal capabilities, abilities, talents (what he can, may), awareness of the requirements imposed by activities, professional group (what is required). Professional self-consciousness is influenced by the surrounding professional environment and professional activities. The acquisition of professional knowledge, skills, inclusion of students in the different types of practice, the adoption of professional goals and ideals in their professional activities is in favor of effective condition for the development of a future specialist at the training stage. The high productivity of the process of formation of professional self-consciousness is determined by maturity of active life and professional position of the person, taking into account their own needs and interests of society.

The professional self-consciousness is reflected in the growing number of signs of professional activities, reflected in the mind of a specialist, in overcoming stereotypes, in the holistic vision of oneself in the context of the profession. The possibility of individual adaptation to the requirements of the profession becomes feasible only through the conscious development of the man, his life ideas and professional plans. The activity of the personality, aimed at the conscious choice of career, the definition and choice of life plans, readiness for their correction, forecasting career take on a leading role in the modern conditions of production dynamics and constant innovations.

In today's conditions, in the preparation of young people in educational institutions of vocational education it is appropriate and relevant to pay attention to the study of the profession requirements for the individual specialists of specific industries, to become acquainted with the problems that may arise in practice, work on the study of professional and personal potential and its development in the earlier stages of employment.

To our mind, the basic condition of professional self-consciousness formation is the future specialists' understanding the psychological meaning of professionally important personality traits. The maturity of clear ideas about the psychological components of a specialist's personality promotes the active professional development of a future specialist. In competitive conditions the psychological readiness for professional work becomes an integral part of the professional education of the personality. One of the key components of the professional training is to develop the graduates' vocational and psychological readiness for the acquiring labour and professional activities. Professional and psychological training is one of the basic components of a successful person in the labor activities, the formation of his professional self-consciousness. A student develops his professional self-consciousness, is optimistic about his potential success in the future, more confident in his professional competence, open to professional communications, ready to work hard, set realistic career goals, is willing to take responsibility for professional problem situations, showing respect for the personality of another, readily pushes new ideas and plans.

Conclusions. The problem of self-consciousness formation, its mechanisms and structure, methods of its research, study and diagnosis takes a significant place in the scientific works of domestic and foreign psychologists. It testifies to the constant practical necessity and urgency of studying the personality's self-consciousness. The study confirms that the self-consciousness is a dynamic historical formation, which acts at various levels and in various forms. According to the findings of domestic and foreign psychologists we argue that the self-consciousness formation is included in the process of a personality becoming, and therefore it does not adapts to it, and is one of the individual components. It is stated that the central mental process of college age is the development of self-consciousness. It is found that the negative "Me-concept" of future socioeconomic specialists' personality is characterized by insularity, insecurity, low self-control, increased anxiety, emotional sensuality, low self-esteem. It is noted that the main determinants of the

formation of “Me-concept” of future socioeconomic specialists’ personality are the communication with family and native people, friends and loved one. The formation of personality’s self-consciousness, manifesting itself in the differentiation of its internal structure, complication of substantive content is one of the essential features of students-future socioeconomic specialists’ mental development of a personality.

The violations in the regulatory process of the development of self-consciousness are considered to be an important factor of maladjustment occurrence, which act as personal factors and become obstacles to effective adaptation and development of the personality, give the life to conflict personal meaning and become the basis for the emergence of various forms of deviant behavior in the student’s age. Generalizing the theoretical material we identify the following components of future socioeconomic specialists’ self-consciousness: cognitive, emotional evaluation, behavioral and activity-based, the essence of which is determined by the functional components of self-consciousness of future specialists in socioeconomic professions. The formation of the professional self-consciousness includes future socioeconomic specialists’ self-cognition of the professional, personal qualities and the analysis of the current requirements of the profession to the expert, the formation of representations about the content of the profession and of oneself as its representative; the awareness of the applied value of vocational and psychological knowledge for future professional activities.

Список использованных источников

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] : пер. с англ. / Р. Бернс; ред. и вступ. ст. В.Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с.
3. Онуфрієва Л.А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А.Онуфрієва // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 10(91). – Серія «Психологічні науки». – Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2013. – С. 227–233.
4. Онуфрієва Л.А. Самооцінка як складова Я-концепції особистості 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. 22. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – С. 396–412.
5. Онуфриева Л.А. Теоретический анализ проблемы становления самосознания будущих специалистов социномических профессий / Л.А.Онуфриева / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Психологічні науки : збірник наукових праць / за наук. ред. С.Д.Максименка, Н.О.Євдокимової. – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2014. – Вип. 2.13 (109). – С. 172–178.
 6. Палюх М. Людина в небезпечній ситуації. Багатовимірні аспекти соціальних патологій / М. Палюх, А. Беата Земба. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – С. 18–19.
 7. Палюх М. Соціальна педагогіка. Людина в системі соціально-виховної діяльності. Вибрані питання / М. Палюх, Л. Хомінська. – Кам'янець-Подільський, 2012. – С. 16.
 8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического в общей взаимосвязи явлений материального мира. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Издательство АН СССР, 1957. – 328 с.
 9. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 284 с.
 10. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М. : МГУ, 1977. – 144 с.
 11. Paluch M. Pedagogiczne i psychologiczno-społeczne aspekty integracji Polski z Unią Europejską. Analiza wartości i postaw. – Sanok, 2007. – S.119.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie [Tekst] : per. s angl. / R. Berns; red. i vstup. st. V.Ja. Pilipovskogo. – М. : Progress, 1986. – 422 s.
2. Gumenjuk O.Je. Psihologija Ja-koncepcii' / O.Je. Gumenjuk. – Ternopil' : Ekonomichna dumka, 2004. – 310 s.
3. Onufrijeva L.A. Doslidzhennja psihologichnyh determinant rozvytku profesijnoi' samosvidomosti ta osobystisnoi' zrilosti majbutnih fahivciv socionomichnyh profesij / L.A.Onufrijeva // Naukovyj visnyk Mykolai'vs'kogo derzhavnogo universytetu imeni V.O.Suhomlyns'kogo: zbirnyk naukovykh prac' / za red.. S.D.Maksymenka, N.O.Jevdokymovoi'. – Т. 2. –

- Vyp. 10(91). – Serija «Psychologichni nauky». – Mykolai'v : MNU imeni V.O.Suhomlyns'kogo, 2013. – S. 227–233.
4. Onufrijeva L.A. Samoocinka jak skladova Ja-koncepcii' osobystosti majbutnih fahivciv socionomichnyh profesij / L.A.Onufrijeva // Problemy suchasnoi' psihologii'. Zbirnyk naukovyh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za red. S.D.Maksymenka, L.A.Onufrijevoi'. – Vyp. 22. – Kam'janec'-Podil's'kyj: Aksioma, 2013. – S. 396–412.
 5. Onufrieva L.A. Teoreticheskij analiz problemy stanovlennja samosoznanija budushhjih specialistov socionomicheskikh professij / L.A.Onufrieva // Naukovyj visnyk Mykolai'vs'kogo nacional'nogo universytetu imeni V.O.Suhomlyns'kogo. Psychologichni nauky : zbirnyk naukovyh prac' / za nauk. red. S.D.Maksymenka, N.O.Jevdokymovoi'. – Mykolai'v: MNU imeni V.O.Suhomlyns'kogo, 2014. – Vyp. 2.13 (109). – S. 172–178.
 6. Paljuh M. Ljudyna v nebezpečnij sytuacii'. Bagatovymirni aspekty social'nyh patologij / M. Paljuh, A. Beata Zjemba. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2012. – C. 18–19.
 7. Paljuh M. Social'na pedagogika. Ljudyna v systemi social'no-vyhovnoi' dij'al'nosti. Vybrani pytannja / M. Paljuh, L. Homi'n's'ka. – Kam'janec'-Podil's'kyj, 2012. – S. 16.
 8. Rubinshtejn S.L. Bytie i soznanie. O meste psihicheskogo v obshhej vzaimosvjazi javlenij material'nogo mira. / S.L. Rubinshtejn. – M. : Izdatel'stvo AN SSSR, 1957. – 328 s.
 9. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti / V.V. Stolin. – M. : MGU, 1983. – 284 s.
 10. Chesnokova I.I. Problema samosoznanija v psihologii / I.I. Chesnokova. – M. : MGU, 1977. – 144 s.

L.A. Onufrieva. The role of the professional self-consciousness in the formation of future socioeconomic specialists' personalities. In the result of the research it is proved that self-consciousness is a dynamic historical formation, which acts at various levels and in various forms. According to the findings of domestic and foreign psychologists we argue that the self-consciousness formation is included in the process of a personality becoming, and therefore it does not adapts to it, and is one of the individual components. It is stated that the central mental process of college age is the development of self-consciousness. It is found that the negative “Me-concept” of future socioeconomic specialists' personality is characterized by insularity, insecurity, low self-control, increased anxiety, emotional sensuality, low

self-esteem. It is noted that the main determinants of the formation of “Me-concept” of future socio-economic specialists’ personality are the communication with family and native people, friends and loved one.

It is stated that one of the essential features of students-future socio-economic specialists’ mental development of a personality is further formation of self-consciousness, which manifests itself in the differentiation of its internal structure, complication of substantive content.

The violations in the regulatory process of the development of self-consciousness are considered to be an important factor of maladjustment occurrence, which act as personal factors and become obstacles to effective adaptation and development of the personality, give the life to conflict personal meaning and become the basis for the emergence of various forms of deviant behavior in the student’s age. Generalizing the theoretical material we identify the following components of future socio-economic specialists’ self-consciousness: cognitive, emotional evaluation, behavioral and activity-based, the essence of which is determined by the functional components of self-consciousness of future specialists in socio-economic professions.

It is concluded that the formation of the professional self-consciousness includes future socio-economic specialists’ self-cognition of the professional, personal qualities and the analysis of the current requirements of the profession to the expert, the formation of representations about the content of the profession and of oneself as its representative; the awareness of the applied value of vocational and psychological knowledge for future professional activities.

Key words: professional self-consciousness, “Me-concept”, personality, future specialists of socio-economic professions, development, self-appraisal, self-control, mental processes, self-determination.

Received February 08, 2016

Revised March 17, 2016

Accepted April 25, 2016

Вплив соціальних взаємодій як мотив деструктивних форм компенсації особистісних деструкцій

Pavelkiv V.R. The influence of social interaction as a motive of destructive forms of compensation of personal destructions / V.R. Pavelkiv // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 400–409.

В.Р. Павелків. Вплив соціальних взаємодій як мотив деструктивних форм компенсації особистісних деструкцій. У статті розкрито сутність і взаємозв'язок механізмів формування деструктивних форм реагування особистості та їх проявами у соціальній взаємодії. Здійснено науково-теоретичний огляд вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених проблемі особистісних деструкцій у системі соціальних взаємовідносин як детермінанти формування деформованої соціалізації у суспільстві. Розкрито сутність і взаємозв'язок між мотивами деструктивних форм реагування особистості, їх проявами у соціумі. Здійснюється спроба визначення мотивів та механізмів формування деструктування системи ціннісних орієнтацій в умовах соціально-економічної кризи суспільства, що забезпечить проведення ефективної діагностики та своєчасних цілеспрямованих профілактичних заходів щодо подолання соціальних відхилень.

Розглянуто психологічні особливості особистісних деструкцій як однієї з рушійних сил десоціалізації особистості. Розкрито механізми формування деформованої соціалізації, а також проаналізовано місце соціальних взаємодій у суспільстві як рушійного чинника формування деструктивних форм реагування. Здійснено аналіз соціальних відхилень поведінки особистості, які формуються під впливом соціально-психологічних змін, а також аналіз теорії причин виникнення відхилень.

Здійснено аналіз феномена особистісної деструкції як соціального фактора, що формується під впливом змін суспільства. Представлено аналіз, який забезпечує системне уявлення про мотиви та форми деструктивної поведінки особистості у взаємодії з іншими суб'єктами соціального оточення та забезпечує розкриття причинно-наслідкового аналізу впливу соціальних змін на становлення та розвиток особистість.

Ключові слова: соціалізація особистості, соціальна взаємодія, особистісна деструкція, деформована соціалізація, деструктивна поведінка.

В.Р. Павелкив. Влияние социальных взаимодействий как мотив деструктивных форм компенсации личностных деструкций. В статье раскрыта сущность и взаимосвязь механизмов формирования деструктивных форм реагирования личности, их проявлениями в социальном взаимодействии. Осуществлён научно-теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвящённых проблеме личностных деструкций в системе социальных взаимоотношений как детерминанты формирования деформированной социализации в обществе. Раскрыта сущность и взаимосвязь между мотивами деструктивных форм реагирования личности, их проявлениями в социуме. Осуществляется попытка определения мотивов и механизмов формирования деструктурировки системы ценностных ориентаций в условиях социально-экономического кризиса общества, что обеспечит проведение эффективной диагностики и своевременных целенаправленных профилактических мероприятий по преодолению социальных отклонений.

Рассмотрено психологические особенности личностных деструкций как одной из движущих сил десоциализации личности. Раскрыты механизмы формирования деформированной социализации, а также проанализированы место социальных взаимодействий в обществе как движущего фактора формирования деструктивных форм реагирования. Осуществлён анализ социальных отклонений поведения личности, которые формируются под влиянием социально-психологических изменений, а также анализ теории причин возникновения отклонений.

Осуществлён анализ феномена личностной деструкции как социального фактора, что формируется под влиянием изменений общества. Представленный анализ обеспечивает системное представление о мотивах и формах деструктивного поведения личности во взаимодействии с другими субъектами социального окружения и обеспечивает раскрытие причинно-наследственного анализа влияния социальных изменений на становление и развитие личности.

Ключевые слова: социализация личности, социальное взаимодействие, личностная деструкция, деформированная социализация, деструктивное поведение.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глибокими і багатоплановими соціально-економічними перетвореннями, що ставлять нові вимоги формування особистості, як суб'єкта мінливої дійсності, здатного пристосуватися до змін середовища. У процесі суспільних новоутворень формується система міжособистісної взаємодії учасників соціальних груп, які обумовлені різноманітністю соціально-психологічних інтересів.

Складність і багатогранність сучасного інформаційного простору обумовлює виникнення різноманітних видів комунікацій, її носіїв, джерел і каналів поширення. Міжособистісні комуніка-

ції мають об'єктивний характер, але для кожної людини вони, мають відображення у його внутрішньому світі, набувають особистісний сенс, що проявляється в індивідуальній поведінці, почуттях, настроях тощо.

У результаті глибокої соціально-економічної кризи, що відбувається в нашій суспільстві, спостерігаються істотні зміни в способі життя, ціннісних орієнтаціях і соціальній адаптації молоді – як найбільш динамічної і мобільної соціально-демографічної групи населення. Ці зміни впливають на всі сторони життєдіяльності, породжують різні міжособистісні і міжгрупові конфлікти, потребують глибокого, всебічного осмислення і повинні враховуватися при вирішенні і вивченні комплексу негативних явищ суспільного життя.

Подібні зміни посилюють психоемоційне навантаження і збільшення стресових ситуацій на особистість, які, в свою чергу, викликають психологічний дискомфорт, приводячи до зниження адаптаційних здібностей.

Основною причиною формування деструкцій особистості є порушення процесу її соціалізації, що відображає, з одного боку, несформованість або деформацію соціальних властивостей особистості під впливом несприятливих умов життя, з другого – випадання зі сфери соціально-корисних зв'язків і відносин.

Деструктивні чинники ініціюють деформацію структури особистості, що є соціопсихологічною проблемою, і потребують нагального вивчення теоретико-методологічних основ та закономірностей деструктивних тенденцій в особистісному розвитку, розробки технологій діагностики, профілактики та корекції деформованої соціалізації суб'єктів оточуючого середовища.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури та результатів психологічної практики засвідчує наявність у сучасній науці загального розуміння глибини та масштабності проблеми деформованої соціалізації та механізмів формування особистісних деструкцій. Проблема соціальної взаємодії як мотиву компенсації особистісних деструкцій ціннісних орієнтацій та моральних установок особистості у суспільстві стала предметом досліджень багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців, а також спеціалістів у галузі педагогіки, правознавства, криміналістики, соціології, культурології, соціальної антропології, філософії.

Розробка методології проблеми компенсації особистісних деструкцій у міжособистісному спілкуванні є предметом широкого наукового дослідження, яке спирається на праці щодо розуміння

формування цілісної структури особистості у навколишньому середовищі: діяльнісний підхід (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, А. Петровський), принцип детермінізму (О. Арнольд, В. Біблер, В. Давидов, В. Зінченко, М. Мамардашвілі, М. Мід, Е. Орлова, С. Рубінштейн), системний підхід в психології особистості (В. Барабанщиков, В. Ганзен, Б. Ломов). Особливості наведених підходів щодо вивчення проблеми деформації особистості полягають в необхідності розгляду людини як цілісної структури, в контексті особистісної і професійної діяльності, набування соціальних зв'язків, у процесі розвитку та становлення особистості (П. Блонський, А. Лурія, В. Давидов, Д. Ельконін, Е. Фромм).

У дослідженнях зарубіжних психологів вперше була поставлена проблема деструктивних взаємин з точки зору феномену групового тиску і агресивних проявів у групі (С. Аш, К. Андерсон, Б. Бушман, А. Бандура, Р. Крачфілд, Е. Бамачей, Р. Берон, Дж. Ньюман, Й. Яффі). В рамках зарубіжної соціальної психології було дано визначення поведінки особистості в групі: «шкільне цькування» (school bullying) Д. Ольвеусом і «моббінг» (mobbing) Х. Лейман.

У вітчизняній психологічній науці проблема деструктивних взаємин у соціумі розглядалася переважно в рамках профілактики нестатутних взаємовідносин у військових колективах (А. Анцупов, М. Дьяченко, Ю. Дерюгін, В. Галицький, Ю. Зуєв, В. Селєзньов, В. Макаров, Н. Феденко), досліджень психології асоціально-кримінальних груп підлітків (Г. Андрюшин, І. Башкатов, А. Глоточкін, А. Добровіч, В. Пирожков, А. Павленко, А. Сухов) і психології конфлікту (А. Лебедев, А. Горбатенко, В. Хащенко, А. Бондаренко, А. Журавльов, Е. Журавльова, С. Піддубний). Вітчизняні дослідники намагалися розробити понятійний апарат, що розкриває сутність порушень взаємин, але цілісної єдності досі немає.

Характеристика особливостей прояву особистісних деструкцій внаслідок виконання професійної діяльності представлено у працях С. Безносова, Е. Зеєр, О. Полякової, А. Прохорова, Є. Рогова, Є. Улибіна, О. Юрченко. Детальний аналіз формування особистісних дисгармоній під час діяльності подано в наукових працях Є. Донченко, А. Мілтса, Л. Мітіної, Н. Савчук, В. Семиченко, Т. Титаренко, В. Чорнобровкіна.

Первинні теоретичні положення формування особистісних деструкцій базуються на дослідженнях механізмів і чинників процесів адаптації і дезадаптації, виконаних Ю. Александровським, П. Анохіним, В. Асєєвим, С. Белічевою, В. Каганом,

В. Казначеевим, І. Коробейніковим, Н. Лускановою, Т. Молдцовою, В. Мурзенко, Е. Новіковою, І. Павловим, Г. Сельє, А. Ухтомським, а також на дослідженнях з проблем соціальних взаємодій, зокрема впливу референтних груп, серед яких слід зазначити роботи А. Бодалева, В. Століна, Н. Обозова, О. Сермягіної, А. Співаковської. Крім того, теоретичні цінності мають концепції, розроблені В. М'ясищевим і його послідовниками: А. Захаров, Є. Ейдемільер, В. М'ягер, відповідно до яких особистість є продуктом системи значимих відносин.

Соціально-економічна криза суспільства і порушення соціалізації можуть формувати найрізноманітніші форми соціальної дезадаптації і, як наслідок, деформацію структури особистості, тому проблема негативних особистісних утворень стає дедалі актуальнішою в різноманітних психолого-педагогічних дослідженнях, але деякі її аспекти потребують подальшого теоретичного осмислення і практичного рішення. Це насамперед стосується особистісної ідентифікації у системі соціальних контактів.

Метою даної статті є систематизація науково-психологічних знань про особливості утворення та функціонування особистісних деструкцій, осмислення досвіду використання психологічних профілактичних і корекційних технологій у роботі щодо компенсації деформованої соціалізації через залучення деструктивної особистості у систему соціальних контактів.

Завданнями дослідження є:

- Здійснити науково-теоретичний огляд досліджень, присвячених проблемі впливу соціальних взаємодій як мотиву деструктивних форм компенсації особистісних деструкцій.
- Виявити сукупність соціальних і психологічних причин формування особистісних деструкцій.
- Розглянути теоретико-методологічні підходи вивчення деформованої соціалізації особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особистість постійно перебуває у контакті з оточуючим середовищем. Соціальні контакти передбачають певну взаємодію з іншим учасником чи групою учасників соціуму, кожен з яких наділений відповідними індивідуальними особливостями: темперамент, характер, стилі комунікації, форми поведінки, а також власні ідеї, думки, погляди, переконання. При соціальному діалозі відбувається обмін та співставлення наданої інформації, що впливає про процес соціальної взаємодії, що, у свою чергу, відображається на формуванні механізмів соціалізації особистості, стратегій поведінки тощо.

Особливості видів діяльності людини забезпечують соціальні взаємодії, що займають особливе місце у структурі особистості, оскільки утворює основну форму активності суб'єкта. Сучасні науковці в області психології, педагогіки і соціології підкреслюють, що соціально-психологічна та економічна криза суспільства формує у учасників соціуму деформації структури особистості, що прямо пропорційно відображається на процесі соціалізації особистості у формі утворення деструкції самовизначення, самореалізації, поведінки, ціннісних орієнтацій, стратегій вибору соціальних взаємодій [6].

Сутність вихідного положення, що визначає комунікативну природу дезадаптації, відповідно до якої основною причиною відхилень у поведінці особистості розглядаються деформація процесу соціалізації. Порушення в налагодженні соціальних контактів пов'язані з невиконанням загальноприйнятих соціальних норм, що сприяє деструктивному розвитку особистості [8].

Деструктивні особистісні зміни, що порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність і стійкість, можна визначити, як соціально обумовлені деформації сформованої структури діяльності й особистості, що позначаються на продуктивності праці та взаємодії з іншими учасниками соціального процесу [3].

Слід зазначити, що проблема деструктивних змін особистості недостатньо досліджена в науці. Серед учених, що займаються вивченням різних особистісних патологій, немає термінологічної єдності. Починаючи з XIX ст. в науці традиційно використовуються такі терміни, як «деперсоналізація», «дереалізація», «деіндивідуалізація», «дегенерація» особистості. Деперсоналізація вперше була розглянута Л. Дюгасом в 1889 р. Він розумів під деперсоналізацією «почуття втрати власної особистості». Творець психоаналізу З. Фрейд відзначав, що самовідчуження веде до невротичної втрати свого власного «Я» – деперсоналізації, або до втрати почуття реальності навколишнього світу – дереалізації. Американський соціолог Ч. Кулі пропонував використовувати термін «дегенерація особистості» для опису стану тих людей, характер і поведінка яких знаходяться явно нижче зразка або рівня, що розцінюється ненормована: розумово відсталі, божевільні, алкоголіки і злочинці. Найбільш широко в сучасній патопсихології та психіатрії використовується поняття «деперсоналізація», однак воно не має однозначних трактувань. Так, А. Меграбян відзначав, що поняття «деперсоналізація» в широкому сенсі слова включає в себе і дереалізації, так як під

порушенням особистості даного типу ми розуміємо не тільки порушення здатності усвідомлення свого «Я» і свого тіла, але і порушення здатності усвідомлення реальності об'єктивного світу. Деперсоналізаційні розлади характеризуються психічним автоматизмом, явищами відчуження психічних процесів. Інші дослідники відносять до деперсоналізації порушення схеми тіла і психосенсорні розлади (М. Гуревич, Р. Голант), стану «дежаву» (А. Шмарьян). Ю. Нуллер розуміє під деперсоналізацією відчуття зміни власного «Я» з втратою емоційного компонента психічних процесів [5, с. 66].

У словнику практичного психолога [7, с. 115], соціологічній енциклопедії [4] поняття «деструкція» визначається як руйнування, порушення нормальної структури, знищення чогось; руйнування системи та її функцій. Деструкція обумовлює порушення цілісності структури особистості, її рівноваги та взаємозв'язків між її елементами. Протистояння та взаємодія різноспрямованих частин структури цілісної системи може порушуватися, що формує її деструктурування, і, як наслідок, руйнування.

Особливе місце у формуванні деструктивних проявів особистості займають умови соціалізації індивіда. Соціальною підставою формування деструкцій є невідповідність об'єктивних властивостей людини вимогам займаної позиції в системі суспільних відносин, «соціальна невлаштованість», конфліктність буття, протиріччя між потребами індивіда і можливостями їх задоволення [2]. Деструктивні форми реагування можуть бути викликані зміною соціального статусу індивіда або групи. Чим більше радикальне зниження соціального статусу, тим імовірніше спалах деструктивних спрямувань [9].

Деструктивні взаємовідносини – це, перш за все руйнування структури позитивних, конструктивних взаємозв'язків психологічних суб'єктів. Вони характеризуються незадоволеністю взаємин, домінуванням деяких індивідів, що проявляється в психологічному і фізичному насильстві, призводять до фізичних і моральних страждань одного або кількох членів групи [1].

Теоретична модель виникнення, розвитку та подолання деструктивних взаємин у соціальному оточенні складається з декількох елементів: детермінант виникнення деформованих відносин (факторів і причин виникнення); процесу формування порушень взаємодії, що включає функції та структуру; стадій розвитку, їх подолання. Під подоланням розуміються зусилля відповідних осіб, зокрема психолога і самих членів групи, спря-

мовані на зменшення поширення порушень у взаєминах і зниження завданої шкоди.

Висновок. Деструктивна діяльність особистості є спробою вирішити протиріччя між універсальністю, тотальністю людської життєдіяльності і її соціальною формою, між базальними потребами людей і соціально-обумовленими можливостями їх задоволення. Як показують дослідження, деструктивні тенденції посилюються в умовах ціннісно-нормативної кризи в суспільстві. Саме відсутність загальноприйнятої системи цінностей, єдиної ідеології призводить до зростання ізольованості і відчуженості окремих членів суспільства і, як наслідок, до деструкції. Однак і надмірне інтегрування індивіда в загальнодержавні відносини, при якому пригнічується його індивідуальність, обмежується свобода і зменшується можливість в самореалізації, також сприяють зростанню деструктивних спрямувань індивіда. Зростання руйнівних імпульсів сприяє збільшення кількості економічних проблем, велика кількість негативної інформації, зміна соціальної ролі референтної групи. Певний вплив на формування деструктивної діяльності надають і умови соціалізації індивіда. Зрозуміти сутність особистісних деструкцій можна, розглядаючи їх в соціально-психологічному контексті.

Запобігання поширення деструктивних форм взаємодії, в суспільстві передбачає створення умов для самореалізації особистості, розроблена концепція системи цінностей, орієнтуюча індивіда на самореалізацію, а не на деструкцію. Намагаючись зменшити негативні наслідки деструктивної діяльності, важливо усвідомлювати психологічні, соціальні та біологічні фактори впливу на процес становлення особистості.

Список використаних джерел

1. Ачитаева И. Б. Деструктивные взаимоотношения в учебных группах образовательных учреждений МВД России: дис. канд. псих. наук: 19.00.05 / И. Б. Ачитаева. – Москва, 2010. – 249 с.
2. Гилинский Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. И. Гилинский. – СПб. : Издательство «Юридический центр Пресс», 2004. – 520 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций / Э. Ф. Зеер. – М. : Академ. проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 240 с.

4. Энциклопедия социологии : [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа к ресурсу: <http://sbiblio.com/biblio/content.aspx?dictid=97&wordid=812466>.
5. Лысак И. В. Философско-антропологический анализ деструктивной деятельности современного человека / И.В. Лысак. – Ростов-на-Дону : Изд-во СКНЦ ВШ; Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2004. – 160 с.
6. Павлик Н. В. Психологічні аспекти змін в структурі особистості під впливом екстремальних умов : [Електронний ресурс] / Н. В. Павлик // Київський політехнічний інститут. – 2005. – Режим доступу до ресурсу: http://novyn.kpi.ua/2005-2/08_Pavlik.pdf.
7. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
8. Тигунцева Г. Н. Коммуникативные деструкции делинквентов: проблема и пути преодоления (в рамках концептуальной модели) / Г. Н. Тигунцева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – Новосибирск, 2013. – № 10. – С. 184–190.
9. Bowen R. A Model of Civil Violence. International Political Science Association. VIII world congress. – Bruxelles, 1970. – P. 5–6.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Achitaeva I. B. Destruktivnye vzaimootnosheniya v uchebnykh gruppah obrazovatel'nykh uchrezhdenij MVD Rossii: dis. kand. psih. nauk: 19.00.05 / I. B. Achitaeva. – Moskva, 2010. – 249 s.
2. Gilinskij Ja. I. Deviantologija: sociologija prestupnosti, narkotizma, prostitucii, samoubijstv i drugih «otklonenij» / Ja. I Gilinskij. – SPb. : Izdatel'stvo «Juridicheskij centr Press», 2004. – 520 s.
3. Zeer Je. F. Psihologija professional'nykh destrukcij / Je.F. Zeer. – M. : Akadem. proekt; Ekaterinburg : Delovaja kniga, 2005. – 240 s.
4. Jenciklopedija sociologii : [Elektronnij resurs]. – 2009. – Rezhim dostupu do resursu: <http://sbiblio.com/biblio/content.aspx?dictid=97&wordid=812466>.
5. Lysak I. V. Filosofsko-antropologicheskij analiz destruktivnoj dejatel'nosti sovremennogo cheloveka / I. V. Lysak. – Rostov-na-Donu : Izd-vo SKNC VSh; Taganrog : Izd-vo TRTU, 2004. – 160 s.
6. Pavlyk N. V. Psyhologichni aspekty zmin v strukturі osobystosti pid vplyvom ekstremal'nykh umov : [Elektronnyj resurs] /

- N.V. Pavlyk // Kyi'vs'kyj politehnicnyj instytut. – 2005. – Rezhym dostupu do resursu: http://novyn.kpi.ua/2005-2/08_Pavlik.pdf. Slovar' prakticheskogo psihologa / Sost. S. Ju. Golovin. – Minsk : Harvest, 1998. – 800 s.
7. Tigunceva G. N. Kommunikativnye destrukcii delinkventov: problema i puti preodolenija (v ramkah konceptual'noj modeli) / G. N. Tigunceva // Lichnost', sem'ja i obshhestvo: voprosy pedagogiki i psihologii. – Novosibirsk, 2013. – № 10. – S. 184–190.
 8. Bowen R. A Model of Civil Violence. International Political Science Association. VIII world congress. – Bruxelles, 1970. – R. 5–6.

V.R. Pavelkiv. The influence of social interaction as a motive of destructive forms of compensation of personal destructions. The article exposes the essence and interconnection between the mechanisms of the formation of the destructive forms of personal reaction, their displays in social interaction. The scientific and theoretical survey of native and foreign researches is done, that are devoted to the problem of personal destructions in the system of social relations as determinants of deformed socialization formation in the society. It is discovered the essence and correlation between the motives of destructive forms of personality's reacting, their expression in the society. An attempt to determine the motives and mechanisms of destruction of the system of values orientation under the conditions of social and economic crisis of the society was accomplished, that guaranteed holding of effective diagnostics and timely purposeful preventive measures of social declinations overcoming.

It is studied the psychological peculiarities of personal destructions as one of the motive power of personality's desocialization. The mechanisms of deformed socialization creation are discovered, and the position of social interaction in the society as a motive force of the formation of destructive forms of reacting is analyzed. The analysis of social deviations of personal behavior, created under the influence of social and psychological changes, is made, and also the analysis of the theory of the declinations rise causes.

The analysis of personal destruction phenomenon as a social factor, that is formed under the effect of changes in the society is carried out. The presented analysis gives system idea about the motives and forms of destructive behavior of the personality in social environment and discloses cause and effect analysis of social changes influence on the formation and development of the personality.

Key words: socialization of the personality, social interaction, personal destruction, deformed socialization, destructive behavior.

Received February 08, 2016

Revised March 16, 2016

Accepted April 21, 2016

Особливості соціально-психологічної дезадаптації комбатантів із віддаленими наслідками стресогенних впливів

Popeliushko R.P. Features of social and psychological maladaptation of combatants with remote consequences of stress influences / 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. Onufriieva. – Issue 33. – Kamianets-Podilskyi : Akxioma, 2016. – P.410–421.

Р.П. Попелюшко. Особливості соціально-психологічної дезадаптації комбатантів із віддаленими наслідками стресогенних впливів. У статті проаналізовано аспекти соціально-психологічної дезадаптації комбатантів із віддаленими наслідками стресогенних впливів, як актуальної проблеми сучасної України.

Наголошено, що достатньо велика увага теоретиків і практиків сучасності приділяється удосконаленню методів та шляхів соціально-психологічної адаптації та реабілітації комбатантів. Виявлено, що немає достатньої кількості досліджень, які б висвітлювали повний спектр проблем соціально-психологічної дезадаптації комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів. Визначено те, що дуже важливо повернути погляд науковців і практиків до аналізу сучасних підходів та знаходження ефективного поєднання їх при наданні допомоги та проведенні реабілітаційних заходів з подолання соціально-психологічної дезадаптації у комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів.

Представлено клінічну картину ПТСР, яка включає в себе: соціальне уникнення, дистанціювання і відчуження від інших, порушення сну, зловживання алкоголем або наркотиками, високий рівень тривожної напруженості або психологічної нестійкості, зміни поведінки, анти-соціальна поведінка або протиправні дії, депресія, суїцидальні думки або спроби самогубства, неспецифічні соматичні скарги. Також описано типи психічної дезадаптації комбатантів з ПТСР, які виділяються в залежності від їх цілісної поведінкової стратегії, а саме: активно-оборонний тип, пасивно-оборонний тип, деструктивний тип.

Звернено увагу на те, що завчасна профілактика та ефективна діагностика, з застосуванням видів психологічної допомоги, будуть сприяти повній переробці і нейтралізації соціально-психологічної дезадаптації та усуненню віддалених наслідків стресогенних впливів у комбатантів.

Ключові слова: комбатант, соціально-психологічна дезадаптація, посттравматичний стресовий розлад, травматичний досвід, бойова травма.

Р.П. Попелюшко. Особенности социально-психологической дезадаптации комбатантов с отдалёнными последствиями стрессогенных воздействий. В статье проанализированы аспекты социально-психологической дезадаптации комбатантов с отдалёнными последствиями стрессогенных воздействий, как актуальной проблемы современной Украины.

Отмечено, что достаточно большое внимание теоретиков и практиков современности, уделяется совершенствованию методов и путей социально-психологической адаптации и реабилитации комбатантов. Выявлено, что нет достаточного количества исследований, которые бы освещали полный спектр проблем социально-психологической дезадаптации комбатантов с отдалёнными последствиями стрессогенных воздействий. Определено то, что очень важно привлечь взгляды учёных и практиков, к анализу современных подходов и нахождения эффективного сочетания их, при оказании помощи и проведении реабилитационных мероприятий по преодолению социально-психологической дезадаптации у комбатантов с отдалёнными последствиями стрессогенных воздействий.

Представлена клиническая картина ПТСР, которая включает в себя: социальное избегание, дистанцирование и отчуждение от других, нарушение сна, злоупотребление алкоголем или наркотиками, высокий уровень тревожной напряженности или психологической неустойчивости, изменения поведения, антисоциальное поведение или противоправные действия, депрессия, суицидальные мысли или попытки самоубийства, неспецифические соматические жалобы. Также описаны типы психической дезадаптации комбатантов с ПТСР, которые выделяются в зависимости от их целостной поведенческой стратегии, а именно: активно-оборонительный тип, пассивно-оборонительный тип, деструктивный тип.

Обращено внимание на то, что заблаговременная профилактика и эффективная диагностика с применением видов психологической помощи, будут способствовать полной переработке и нейтрализации социально-психологической дезадаптации и устранению отдалённых последствий стрессогенных воздействий у комбатантов.

Ключевые слова: комбатант, социально-психологическая дезадаптация, посттравматическое стрессовое расстройство, травматический опыт, боевая травма.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення України демонструють нам, що адаптація комбатантів, які зазнали психотравмуючого впливу факторів бойової обстановки, є надзвичайно актуальною проблемою. Психічні розлади у комбатантів, що виникли під час військових дій є одним із головних внутрішніх бар'єрів на шляху адаптації до звичайного життя. При поверненні до цивільного життя на вже наявні, пов'язані з війною ПТСР,

нашаровуються нові розлади, обумовлені стресами, пов'язаними з соціально-психологічною дезадаптацією комбатантів. Учасники бойових дій, як правило, стикаються з засудженням, нерозумінням, труднощами у спілкуванні і професійному самовизначенні, з проблемами в сфері освіти, фінансів, створення або збереження сім'ї та ін.

Сьогодні, в наслідок їх соціально-психологічної дезадаптації, багато комбатантів втратили інтерес до цивільного життя, знизилася їх активність при вирішенні власних життєво важливих проблем. Доволі часто спостерігається втрата здатності до співпереживання і зниження потреби в духовній близькості з рідними та іншими людьми.

Аналіз останніх досліджень. До проблематики, що пов'язана з особливостями виявлення та подолання соціально-психологічної дезадаптації комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів, зверталися як зарубіжні, радянські так і українські вчені, а саме: А.А. Боченков, Г.І. Ломакін, С.Д. Максименко, В.Ф. Місюра, Є.В. Підчасов, О.В. Тімченко, Б. Грін, Б. Колодзін, Д. Шпігель розглядали загальні особливості психологічної адаптації та реабілітації військовослужбовців; Абурахманов Р.А., Караяні А.Г., Потапчук Є.М., Сафін О.Д., Феденко Н.Ф., Дж. Келлі, Дж. Ротор розробляли теоретико-практичні основи відновлення психічного здоров'я людини після діяльності в екстремальних умовах.

Виділення невиділених раніше частин загальної проблеми. Достатньо велика увага теоретиків і практиків сучасності, приділяється удосконаленню методів та шляхів соціально-психологічної адаптації та реабілітації комбатантів. Але немає достатньої кількості досліджень, які б висвітлювали повний спектр проблем соціально-психологічної дезадаптації комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів. Тому дуже важливо повернути погляд науковців та практиків до аналізу сучасних підходів та знаходження ефективного поєднання їх при наданні допомоги та проведенні реабілітаційних заходів із подолання соціально-психологічної дезадаптації у комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів.

Мета статті: здійснити аналіз особливостей соціально-психологічної дезадаптації комбатантів із віддаленими наслідками стресогенних впливів.

Виклад основного матеріалу. Науковці багатьох країн у своїх дослідженнях зазначали, що дійшли приблизно кожен п'ятий учасник бойових дій за відсутності будь-яких фізичних ушко-

джень страждає на нервово-психічні розлади, а серед поранених і калік – кожен третій. Але це лише частина загальної проблеми, всього масиву різноманітних порушень, які виникають після повернення комбатантів до мирного життя. Інші психосоматичні наслідки військових дій починають проявлятися через кілька місяців після повернення до нормальних умов життя.

Симптомокомплекс проблем комбатантів включає: страх, демонстративність поведінки, агресивність і підозрілість. До їх поведінкових особливостей відносяться також конфліктність в сім'ї, з родичами, колегами по роботі, спалахи гніву, зловживання алкоголем і наркотиками. Крім того, у комбатантів спостерігається: нестійкість психіки, при якій навіть самі незначні втрати або труднощі штовхають людину на самогубство; боязнь нападу ззаду; почуття провини за те, що залишився живий; ідентифікація себе з побратимами, що загинули. Для комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів характерні також емоційна напруженість і емоційна відособленість, безпричинні спалахи гніву, підвищена дратівливість і агресивність, напади страху та тривоги. Також спостерігаються у комбатантів «come back», тобто повторювані яскраві «бойові» сни і нічні кошмари, нав'язливі спогади про психотравмуючі події, що супроводжуються важкими переживаннями, раптовими сплесками емоцій з «поверненням» до психотравмуючої ситуації.

До інших психічних явищ, які проявляються у комбатантів, відносяться такі, як: стан песимізму; відчуття занедбаності; недовіра; втрата сенсу життя; нездатність говорити про війну; відчуття нереальності того, що відбувалося під час бойових дій; невпевненість в своїх силах; відчуття неможливості впливати на хід подій; нездатність бути відкритим у спілкуванні з іншими людьми; потреба мати при собі зброю; тривожність; негативне ставлення до представників влади; бажання зігнати на кому-небудь злість за те, що був посланий на війну, і за все, що там відбувалося; схильність брати участь у небезпечних «пригодах»; ставлення до жінок тільки як до об'єкта задоволення сексуальних потреб; спроба знайти відповідь на питання, чому загинули побратими, а не сам комбатант.

Риси особистості комбатанта, впливають на процес адаптації його до нових життєвих умов. У поведінці комбатанта, поєднуються способи поведінки, що сформувалися під впливом стрес-факторів бойової обстановки, і колишні (довоєнні) способи поведінки.

Психіка кожної людини по-своєму захищається від екстремальних впливів. Механізмами захисної поведінки можуть

статі: рухова збудливість і активність, агресія, апатія, психічна регресія або ж вживання алкоголю і наркотичних речовин. Російський науковець Л.О. Кітаєв-Смик [1] розробив таку типологію учасників бойових дій з деструктивними постстресовими змінами особистості:

- «придуркувати» – схильні до інфантильних вчинків, недоречних жартів, також, як правило, вони недооцінюють реальну загрозу для власного життя;
- «надломлені» – їм притаманні постійне переживання страху, відчуття меншовартості, неврівноваженість, схильність до жорсткості, вони часто прагнуть до усамітнення, вживають алкоголь і наркотики;
- «остервенілі» – які за час бойових дій виробили в собі гіперагресивність, яка є небезпечною і для комбатанта, і для оточуючих, особливо коли в руках у них зброя.

Різноманітні відстрочені реакції на психотравмуючі події війни проявляються в залежності від індивідуальних властивостей комбатантів. Згідно з дослідженнями американського психіатра і культуролога А. Кардінера, це можуть бути фіксація на травмі, типові сни, зниження загального рівня психічної діяльності, дратівливість або вибухові агресивні реакції [5]. Існують кілька точок зору на природу відмінностей посттравматичних стресових реакцій у комбатантів.

М. Горовиць зазначав, що тривалість процесу відповідного реагування на стресову подію обумовлюється значимістю для індивіда інформації, яка пов'язана з цією подією [5].

При сприятливому здійсненні даного процесу він може тривати від декількох тижнів до декількох місяців після закінчення психотравмуючої ситуації. Це нормальна реакція на стресову подію. При загостренні відповідних реакцій і збереження їх проявів протягом тривалого часу слід говорити про патологізацію процесу відповідного реагування.

У своїх дослідженнях М. Горовиць виділяє чотири фази відповідної реакції на стресові події:

- фаза первинної емоційної реакції;
- фаза «заперечення», виражається в емоційному заціпенінні, придуркуванні й уникненні думок про те, що трапилося у ситуації, яка нагадує про психотравмуючу подію;
- фаза чергування «заперечення» і «вторгнення» («вторгнення» проявляється у раптово виникаючих спогадах про психотравмуючі події, снах про подію, підвищеному рівні реагування на все, що нагадує психотравмуючу подію);

- фаза подальшої інтелектуальної та емоційної переробки травматичного досвіду, яка закінчується його асиміляцією або акомодациєю до нього [5].

Подолання комбатантом психотравмуючих стресорів бойової обстановки залежить не тільки від успішності когнітивної переробки бойового травматичного досвіду, а й від взаємодії трьох факторів: характеру психотравмуючих подій, індивідуальних характеристик комбатантів та особливостей умов, в які військовослужбовець потрапляє після повернення з війни [2].

Характеристиками психотравмуючої події можуть слугувати: ступінь загрози для життя комбатанта; тяжкість втрат; раптовість події; ізолюваність від інших людей в момент події; вплив навколишнього оточення; наявність захисту від можливого повторення психотравмуючої події; моральні конфлікти, пов'язані з подією; пасивна або активна роль комбатанта: чи був він жертвою, чи активно дійовою особою під час події; безпосередні результати впливу даної події [2].

Серед індивідуальних характеристик комбатанта виділяються: ефективність психологічного захисту, рівень розвитку відновлюваної поведінки, психічні відхилення, а також демографічні показники.

Цивільне оточення комбатанта характеризують такі чинники, як: ставлення оточуючих до війни, рівень підтримки, культурні особливості, соціальна допомога.

Ефективна взаємодія цих трьох факторів з процесом когнітивної переробки психотравмуючого досвіду призводить або до зростання психічної напруги у комбатанта, або до поступової асиміляції психотравмуючого досвіду. У результаті можливі два результати: психічна «рестабілізація» або виникнення посттравматичних стресових розладів [2].

Деякі фахівці вважають, що повне позбавлення від бойового посттравматичного синдрому неможливе [3]. Ознаки ПТСР мають тенденцію не тільки зберігатися тривалий час, але і наростати, а також проявлятися раптово на тлі зовнішнього благополуччя. Стан комбатанта можна поліпшити тільки за допомогою системи реабілітаційних заходів. Реабілітація може мати тимчасовий, але значний успіх, що приводить до різкого поліпшення якості життя військовослужбовця.

Клінічна картина ПТСР зазвичай включає в себе [4]:

- **соціальне уникнення, дистанціювання і відчуження від інших**, включаючи близьких членів сім'ї;

- **порушення сну** при ПТСР характеризується фотографічно точним відтворенням реально пережитих подій, тому даний розлад слід припускати у будь-якої людини, що описує незвично живі або правдоподібні нічні кошмари (комбатанти можуть прокидатися в поту або можливо з криком, нападаючи на тих, хто лежить поруч у ліжку);
- **зловживання алкоголем або наркотиками**, особливо для «зняття гостроти» хворобливих переживань, спогадів або почуттів;
- **високий рівень тривожної напруженості або психологічної нестійкості**;
- **зміни поведінки** – експлозивні спалахи, дратівливість або схильність до фізичного насильства;
- **антисоціальна поведінка або протиправні дії**;
- **депресія, суїцидальні думки або спроби самогубства**;
- **неспецифічні соматичні скарги** (у комбатантів з ПТСР часто спостерігається соматичні та психосоматичні розлади у вигляді хронічної м'язової напруги, підвищеної втомлюваності, м'язово-суглобової, головної, артритоподібної болі, виразки шлунка, болю в ділянці серця, респіраторного симптому, коліту).

При розвитку ПТСР у комбатантів характерні такі п'ять фаз:

- 1) початковий вплив;
- 2) опір / заперечення;
- 3) допущення / придушення;
- 4) декомпенсація;
- 5) подолання травми й одужання [4].

Така схема показує, що одужанню передують період декомпенсації. Однак, на думку багатьох авторів, існує значно більша різноманітність відповідних реакцій на психотравматичну подію, положення про існування остаточної фази вирішення не підтверджується практикою, одужання відбувається набагато повільніше, ніж очікується. Тому слід говорити про декілька можливих шляхів розвитку ПТСР.

Один із цих шляхів закінчується адаптивним вирішенням. Інший шлях – дезадаптивним вирішенням ПТСР у вигляді однієї з форм, в основі якої лежать:

- генералізована реакція страху;
- генералізована реакція гніву;
- дисоціація;

- реакція «занурення у себе»;
- використання травми [3].

Концепція дезадаптивного вирішення корисна для розуміння того факту, що комбатанти з хронічним ПТСР не «просто застрягли» між 2-ю і 3-ю фазами. У спробі «дійти згоди з травмою» у них змінюється уявлення про себе і навколишній світ. Особистісні зміни, що спостерігаються у комбатантів з ПТСР, є відображенням досягнутого типу вирішення.

У великої кількості комбатантів тривалий час після бойових дій проявляються виражені первинні симптоми ПТСР. До них відносяться [2]:

1. Повторне переживання травми, яке має кілька форм (для діагнозу ПТСР досить наявності однієї форми).

Найпоширеніший варіант повторного переживання травми – це повторювані нічні кошмари, які в перші 2-4 роки після бойових дій турбують практично всіх комбатантів. Для таких сновидінь характерні почуття самотності в ситуації загрози для життя, безпорадності, постріли і спроба вбивства, переслідування ворогами, відсутність зброї для захисту. Подібні сні нерідко є частиною сновидінь про війну. Найсильніше нічні кошмари турбують комбатантів з наслідками конгузії головного мозку. Часто сновидіння супроводжуються різними рухами.

Другий за вираженням проявів варіант повторного переживання травми – це психологічний дистрес, що виникає зазвичай під впливом подій, що символізують травматичне переживання комбатанта або мають схожість з різними його аспектами, включаючи святкування військових річниць. Багато зовнішніх подій є свого роду тригерами, що нагадують бойовий досвід і викликають неприємні асоціації у комбатантів. Ці стимули можуть реактивувати симптоми ПТСР і дистрес.

Періодично виникають спогади про воєнні події (ще одна форма «вторгнення»). Найчастіше спостерігалися печаль з приводу втрати, яка супроводжується гострим емоційним болем, прокручуванням тих чи інших аспектів психотравматичних подій.

Багатьма дослідниками вважається, що, незважаючи на викликаний дискомфорт, повторне переживання травми має адаптивне значення.

2. Емоційне збіднення, а також уникнення стимулів, пов'язаних із травмою, є другою важливою клінічною рисою ПТСР. У великої кількості комбатантів спостерігається зниження або втрата інтересу до будь-якої активності, відчуття відгородже-

ності від інших людей, зниження здатності радіти, любити, бути безтурботним, уникнення соціального життя, проблеми у подружніх стосунках. Дружини комбатантів описують їх як холодних, байдужих і недбайливих людей. Також спостерігається невлаштованість особистого життя значної кількості комбатантів: багато хто з них відчуває труднощі при одруженні, серед тих, хто одружився до або відразу після війни, спостерігається велика кількість розлучень.

Комбатантам також властиве відчуття «відсутності завтрашнього дня», що проявляється у вигляді песимізму, уявлення про короткостроковість майбутнього відрізка життя, очікування нещастя в майбутньому.

3. Симптоми підвищеної збудливості. Дані симптоми проявляються перш за все розладами сну, пов'язаними або не пов'язаними з нічними кошмарами. У комбатантів виділяють наступні варіанти порушення сну: інсомнії (порушення засинання, поверхневий сон, ранне пробудження, відсутність відчуття відпочинку після сну); парасомнії (рухові, психічні – у формі нічних кошмарів).

Типовими проявами симптомів підвищеної збудливості при ПТСР є підвищена дратівливість, лють, гнів, схильність до насильства. Також спостерігається виражене зниження стійкості уваги, підвищена обережність і надпильність.

Вторинні симптоми ПТСР, які спостерігаються у комбатантів багато років, проявляються у депресії, тривозі, імпульсивній поведінці, алкоголізмі (токсикоманії), соматичних проблемах, порушенні відчуття часу, порушенні Его-функціонування.

У комбатантів з ознаками ПТСР найбільшу питому вагу мають скарги, пов'язані зі станом серцево-судинної системи. Деяко менше скарг пов'язано з проявом нервового виснаження, також спостерігаються скарги, пов'язані з болями різної етіології і локалізації та скарги на стан шлунково-кишкового тракту.

У науковій літературі описуються типи психічної дезадаптації комбатантів з ПТСР, які виділяються в залежності від їх цілісної поведінкової стратегії, а саме [4]:

- **активно-оборонний** тип (переважно адаптований) – відзначається або адекватною оцінкою тяжкості ПТСР, або тенденцією до його ігнорування, спостерігаються невротичні розлади, а у частини комбатантів цього типу виражено прагнення обстежитися і лікуватися амбулаторно;
- **пасивно-оборонний** тип (дезадаптація з інтрапсихічною спрямованістю) – характерні тривожно-депресивні та іпо-

- хондричні тенденції, знижена потреба боротися з ПТСР, нерідко орієнтація на «виграш» від нього, також можна спостерігати психічний дискомфорт, який проявляється у скаргах комбатантів соматичного характеру;
- **деструктивний** тип (дезадаптація з інтерпсихічною спрямованістю) – характерно порушення соціального функціонування, спостерігаються внутрішня напруженість, дисфорія, часто відзначаються конфлікти, вибухова поведінка комбатантів, розрядка негативних афектів відбувається через вживання алкоголю та наркотиків, агресивні дії і суїцидальні спроби.

Також науковцями було описано, різноманітні психопатологічні симптомокомплекси, що спостерігаються у комбатантів при ПТСР.

Так при *истеричному* симптомокомплексі спостерігаються підвищена сугестивність і самонавіюваність, прагнення привернути до себе увагу, демонстративний характер поведінки. *Обсесивно-фобічний* симптомокомплекс проявляється почуттями невмотивованої тривоги і страху, нав'язливими спогадами психотравмуючої події. При *астеничному* симптомокомплексі виражені збудливість і дратівливість комбатантів на фоні підвищеної стомлюваності і виснаження, емоційна слабкість, погіршення настрою та образливість. При *депресивному* симптомокомплексі комбатантів характерні погіршення настрою, почуття песимізму. Для *експлозивного* симптомокомплексу характерні підвищена дратівливість, вибуховість, злостивість і агресивність. *Психоорганічний* симптомокомплекс, як правило, розвивається у комбатантів, які перенесли черепно-мозкову травму (порушення пам'яті, астенія, дисфорія, порушення сну, емоційні розлади). Можливі короточасні епізоди дереалізації також спостерігаються деліріозні і онейроїдні розлади [4].

Висновки. Отже, соціально-психологічна дезадаптація комбатантів з віддаленими наслідками стресогенних впливів є вагомою перешкодою на шляху адаптації їх до цивільного життя. При поверненні до мирного життя на вже наявні наслідки впливів психотравмуючих ситуацій напаровуються нові розлади, обумовлені стресами, пов'язаними з соціально-психологічною дезадаптацією комбатантів. В учасників бойових дій, як правило, спостерігаються такі дезадаптивні прояви, як: соціальне уникнення, дистанціювання і відчуження від інших; порушення сну; зловживання алкоголем або наркотиками; високий рівень тривожної напруженості або психологічної нестійкості; патологічні

зміни поведінки; антисоціальна поведінка або протиправні дії; депресія, суїцидальні думки або спроби самогубства; неспецифічні соматичні скарги.

Завчасна профілактика та ефективна діагностика з застосуванням видів психологічної допомоги будуть сприяти повній переробці і нейтралізації соціально-психологічної дезадаптації і усуненню віддалених наслідків стресогенних впливів у комбатантів.

Список використаних джерел

1. Китаев-Смык Л.А. Стресс войны: Фронтвые наблюдения врача-психолога / Л.А. Китаев-Смык. – М. : М-во культуры РФ.; Рос. ин-т культурологии, 2001. – 80 с.
2. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А.А. Осипова. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 315 с.
3. Психологічне супроводження військовослужбовців в діяльності за екстремальних умов: методичні рекомендації / В.І. Воронова, В.Є. Шевченко, Д.О. Коршевніук, Д.С. Байбаєв, Б.В. Кравченко, С.А. Галкін, І.В. Малько / під ред. Ложкіна Г.В. – К. : Національний університет фізичного виховання і спорту України, 2003. – 145 с.
4. 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.
5. Сыропятов О.Г. Техники психотерапии при ПТСР: практическое пособие / О.Г. Сыропятов, Н.А. Дзеружинская. – К. : ЛитРес, 2014. – 320 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Kitaev-Smyk L.A. Stress vojny: Frontovye nabljudeniya vrachapsihologa / L.A. Kitaev-Smyk. – M. : M-vo kul'tury RF; Ros. in-t. kul'turologi, 2001. – 80 s.
2. Osipova A.A. Spravochnik psihologa po rabote v krizisnyh situacijah / A.A. Osipova. – Izd. 2-e. – Rostov n/D. : Feniks, 2006. – 315 s.
3. Psyhologichne suprovodzhennja vijs'kovosluzhbovciv v dijal'nosti za ekstremal'nyh umov: metodychni rekomendacii' / V.I. Voronova, V. Je. Shevchenko, D.O. Korshevnjuk, D.S. Bajbajev, B.V. Kravchenko, S.A. Galkin, I.V. Mal'ko / pid red.

- Lozhkina G.V. – K. : Nacional'nyj universytet fizychnogo vyhovannja i sportu Ukrai'ny, 2003. – 145 s.
4. 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.
 5. Syropjatov O.G. Tehniki psihoterapii pri PTSR: prakticheskoe posobie / O.G. Syropjatov, N.A. Dzeruzhinskaja. – K. : LitRes, 2014. – 320 s.

R.P. Popeliushko. Features of social and psychological maladaptation of combatants with remote consequences of stress influences. The article envisages the aspects of social and psychological maladjustment of combatants with remote consequences of stress effects as an actual problem of modern Ukraine.

A great attention of theoreticians and practitioners of our time is given to the improvement of methods and ways of social and psychological adaptation and rehabilitation of combatants. It is revealed that there are not enough quantity of studies that would have full range of socio-psychological maladaptation of combatants with remote consequences of stress influences. It is defined that it is important to attract researchers and practitioners to analyze current approaches and find effective combination of them when providing assistance and rehabilitation on overcoming social and psychological maladaptation of combatants with remote consequences of stress influences.

The clinical model of PTSD is presented, and it includes: social avoidance, distancing and alienation from others, sleep disorders, alcohol abuse or drug abuse, high levels of alarming tension or psychological instability, changes in behavior, antisocial behavior or illegal acts, depression, suicidal thoughts or attempts suicide, nonspecific somatic complaints. The types of psychic maladaptation of combatants with PTSD are also described, they are allocated depending on their holistic behavioral strategies, namely active-defense type, passive-defensive type, destructive type.

Attention is paid to the fact that early prevention and effective diagnosis, using types of psychological assistance will contribute to full processing and neutralization of social and psychological maladaptation and elimination of remote consequences of stress effects on combatants.

Key words: combatant, social and psychological maladjustment, post-traumatic stress disorder, traumatic experience, combat trauma.

Received February 16, 2016

Revised March 20, 2016

Accepted April 28, 2016

Є.М. Потапчук

potapchuk1@i.ua

О.Г. Резнік

potapchuk1@i.ua

Практичні рекомендації керівникам підрозділів як суб'єктам самокорекції негативних рис, що сприяють виявам босінгу

Potapchuk Y.M. Practical recommendations to the heads of divisions as subjects of self-correction of their negative traits that help to bossing manifestations / Y.M. Potapchuk, O.H. Rieznik // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 422–436.

Є.М. Потапчук, О.Г. Резнік. Практичні рекомендації керівникам підрозділів як суб'єктам самокорекції негативних рис, що сприяють виявам босінгу. У статті визначено негативні риси керівника, які обумовлюють виникнення босінгу у військовому колективі: гордості, егоїзм і марнославство, заздрість, жорстокість, злість і гнів, мсти-вність, хамство, хвастощі, панібратство, похмурість, норовистість, стержованість, пихатість, розбещеність та ін. Авторами статті обґрунтовано певні правила, які можуть допомогти керівникам у роботі із самокорекції особистісних негативних рис, які сприяють прояву босінгу. З'ясовано, що важливе значення має профілактика босінг-процесів у військових підрозділах, яка полягає у реалізації індивідуальних та організаційних профілактичних заходів. Встановлено, що до індивідуальних профілактичних заходів належать: створення сприятливих соціально-психологічних умов для особистісних змін, розвиток мотивації на корекцію особистісних рис; стимулювання особистісних змін; корекція поведінки з урахуванням специфіки її проявів у процесі психологічного консультування або самокорекції. В якості організаційних заходів профілактики босінгу в колективах визначено наступні: створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери; об'єктивний розгляд питань, пов'язаних із заохоченням і покаранням співробітників; сприяння швидкої та безперешкодної соціалізації нових працівників в колективі; існування зворотного

Є.М. Potapchuk – the scientific contribution of the co-author is 50%,

О.Н. Reznik – the scientific contribution of the co-author is 50%.

зв'язку між керівником і підлеглим; розвиток професійно-кваліфікаційних і особисто-моральних якостей співробітників колективу; формування прозорого механізму прийняття управлінських рішень; чітке формулювання «бачення» керівництва і послідовне його використання в практиці професійної діяльності; запобігання інтимних та родинних зв'язків у відносинах керівник-підлеглий. Уточнено поняття «самокорекція негативних рис» і «методи самокорекції» в контексті проблеми дослідження. Запропоновано низку рекомендацій керівнику для самокорекції негативних рис.

Ключові слова: босінг, керівник, самокорекція, негативні риси, рекомендації.

Е.М. Потапчук, О.Г. Резник. Практические рекомендации руководителям подразделений как субъектам самокоррекции негативных черт, способствующих проявлению босинга. В статье определены негативные черты руководителя, которые способствуют возникновению босинга в военном коллективе: гордость, эгоизм и тщеславие, зависть, жестокость, злость и гнев, мстительность, хамство, хвастовство, панибратство, мрачность, строптивость, стержовность, высокомерие, распушенность и другие. Авторами статьи обоснованы определённые правила, которые могут помочь руководителям в работе по самокоррекции личностных негативных черт, которые способствуют проявлению босинга. Выяснено, что важное значение имеет профилактика босинг-процессов в воинских подразделениях, которая заключается в реализации индивидуальных и организационных профилактических мероприятий. Отмечено, что к индивидуальным профилактическим мерам относятся: создание благоприятных социально-психологических условий для личностных изменений, развитие мотивации на коррекцию личностных черт; стимулирование личностных изменений; коррекция поведения с учётом специфики его проявлений в процессе психологического консультирования или самокоррекции. В качестве организационных мер профилактики босинга в коллективах определены следующие: создание благоприятной социально-психологической атмосферы; объективное рассмотрение вопросов, связанных с поощрением и наказанием сотрудников; содействие в быстрой и беспрепятственной социализации новых работников в коллективе; существование обратной связи между руководителем и подчинённым; развитие профессионально-квалификационных и личностно-нравственных качеств сотрудников коллектива; формирование прозрачного механизма принятия управленческих решений; чёткая формулировка «видения» руководства и последовательное его использование в практике профессиональной деятельности; предотвращение интимных и семейных связей в отношениях руководитель-подчинённый. Уточнено понятие «самокоррекция негативных черт» и «методы самокоррекции» в контексте проблемы исследования. Предложен ряд рекомендаций руководителю для самокоррекции негативных черт.

Ключевые слова: босинг, руководитель, самокоррекция, отрицательные черты, рекомендации.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У зв'язку з ускладненням воєнно-політичних, економічних, соціально-політичних процесів в державі значно підвищився рівень вимог до особистості військових керівників. Це, у свою чергу, викликає необхідність підвищення професійного рівня управлінського персоналу, розробки більш ефективних процедур підбору та підготовки керівників, формування організаторських здібностей та вдосконалення методів роботи з людьми. Водночас, ефективне досягнення цілей управління потребує, насамперед, вирішення низки психологічних проблем. Це стосується підбору психологічно ефективних управлінських впливів і створення належних психологічних умов у системі управління, збалансованого використання керівником прямих та побічних управлінських впливів: адміністративних та виховних, індивідуальних та колективних з постійним та невинним прагненням до успішного вирішення проблеми.

Особлива група проблем стосується особистих рис і стилів управління окремих посадових осіб. Мова йде про те, що все частіше, порівняно з минулими роками, у військових колективах зустрічається явище босінгу. Це пояснюється зростанням агресії, егоцентризму, деградації моралі в сучасному суспільстві та іншими чинниками. На жаль, системна робота щодо профілактики та протидії босінгу нині відсутня. Звідси виникає потреба у дослідженні цього питання та виявлення ефективних шляхів його вирішення. Особливо це стосується обґрунтування прийомів і методів самокорекції негативних рис керівника, що сприяють вияву босінгу.

Отже, зважаючи на поширеність явища, серйозність його наслідків, наявність протиріч між практичною потребою і теоретичним станом проблеми, швидку динаміку зростання босінгу, можна стверджувати, що дослідження цієї теми є практично значущою і в цьому оповідається її актуальність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття. Аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати, що проблемні питання, пов'язані з вивченням проблеми босінгу військових керівників є відносно новою. Але термін «босінг» вже прижився внаслідок того, що в

нас немає аналогу, який би так влучно передавав сутність цього явища. У контексті проблеми дослідження велике значення мають праці, присвячені вивченню теорії та практики виявлення та подолання мобінгу в колективах (С. Дружилов, В. Євдокимов, К. Криста, О. Поліканова та ін.) [4; 5; 9; 10 та ін.], розгляду проблемних сфер міжособистісної взаємодії особового складу військових підрозділів (О. Адамчук, І. Карчевський, В. Хіміч, Є. Потапчук та ін.) [1; 7; 11 та ін.], висвітлення теоретичних та методологічних аспектів психології управління та психодіагностики (А. Бандурка, С. Бочарова, Е. Землянська, Е. Змановська, В. Кащенко та ін. [2; 3; 6; 8 та ін.]).

Проте, не зважаючи на значний інтерес дослідників до цієї проблеми, вона залишається ще малодослідженою. Підтвердженням такої думки є те, що сьогодні у науково-психологічній літературі практично відсутні праці, в яких були б розкриті негативні риси керівника, що сприяють вияву босінгу. Також відсутні практичні рекомендації щодо самокорекції особистістю негативних рис, що сприяють вияву босінгу. На практиці співробітники та керівники рідко намагаються вирішувати цю проблему, що підтверджує теоретичну та практичну значущість дослідження.

Постановка завдання дослідження. Вивчення заходів профілактики та ефективної боротьби з виявами босінгу у військових колективах повинно бути доповнено практичними рекомендаціями щодо самокорекції особистістю негативних рис, що сприяють появі цього явища. З огляду на це, *метою даної статті* є вироблення рекомендацій і пропозицій військовим керівникам щодо самокорекції негативних рис, що сприяють вияву босінгу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Практика свідчить, що особистісні та ділові якості керівника відіграють значну роль в успішній діяльності будь-якої організації. Водночас саме керівник може бути і винуватцем усілякого роду негативних процесів у підлеглому колективі. Проблема може полягати в особистісних характеристиках і сумнівних моральних якостях посадової особи. Трапляються випадки, в яких причиною проблем є самодурство або ж негативні риси керівника. У таких випадках керівник може сам стати ініціатором психологічного цькування підлеглих, тобто босінгу [1; 4; 11]. Оскільки мова пішла про негативні риси керівника, то виникає потреба розглянути типові для багатьох керівників якості, що сприяють виявам босінгу, для їх уникнення у подальшій роботі.

Вимоги до особистості військового керівника є традиційно високими, незалежно від того, якою кількістю підлеглих він керує. Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних вчених [2; 6; 12] показав, що єдиного переліку негативних рис керівника не існує. Більшість з авторів акцентує увагу на певних якостях і вимогах, які відзначають «позитивний» портрет керівника або вимоги до керівника в цілому, недостатньо приділяючи увагу тим характеристикам, які вони не повинні мати, якщо прагнуть досягти успіху.

Здійснюючи аналіз негативних рис керівника в контексті вияву босінгу будемо виходити з того, що у психологічній літературі [3; 8] будь-яка риса – це певний стабільний і незмінний стереотип поведінки. Якості і риси керівника умовно можна класифікувати на психологічні, інтелектуальні, професійні та соціальні. У психологічному аспекті вони залежать від характеру, структури, спрямованості, досвіду, здібностей особистості, умов праці тощо. Це складні, багатогранні феномени, конкретні вияви яких залежать від структури особистості і від дії різних чинників. Попри те, що більшість якостей є універсальними, їх пріоритетність, однак, залежить від багатьох чинників, зокрема й етнічного. До узагальненого портрета керівника належать біографічні характеристики, здібності, особистісні риси, а також вікові особливості. З цього приводу викликає інтерес думка І. Галяна [3], який вважає, що особистісна риса (риса особистості) – це гіпотетична базова диспозиція або характеристика особистості, яку можна використовувати для пояснення постійності і послідовності її поведінки. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє трактувати «негативні риси керівника» в контексті вияву босінгу як особливі особистісні якості керівника, які спрямовані на психологічне приниження підлеглих і перешкоджають успішній управлінській діяльності.

За результатами аналізу різних психологічних теорій [2; 3; 9], а також опитування військовослужбовців, нами з'ясовано низку негативних рис керівника, що обумовлюють виникнення босінгу у військовому колективі. Зокрема такими є: гордощі, егоїзм і марнославство, заздрість, жорстокість, злість і гнів, мстивість.

Щодо *гордощів*, то психологи стверджують, що вони виникають зі страху. У керівника з'являються побоювання, що він не буде сприйматися таким, яким він є. Такі побоювання призводять до прагнення підняти себе над іншими людьми, всім і завжди підкреслювати свої переваги.

Егоїзм і марнославство підштовхують керівника концентруватися на власних потребах, при цьому він стає не здатним співчувати. Ці риси вважаються квінтесенцією всіх негативних рис характеру, оскільки породжують інші негативні особистісні якості.

Безперечно, що однією з найгірших людських вад є *здрість*, тобто запопадливе ставлення до надбань і досягнень інших. Керівник, який заздрить, не може контролювати свої дії, бо весь час думає про переваги і здобутки інших, забуваючи про власні.

Жорстокий керівник – це слабка, невпевнена в собі особистість, яка піднімає власну самооцінку, принижуючи і змушуючи страждати інших. Прийняті таким керівником управлінські заходи негуманні, принижують гідність підлеглого, виходять за рамки дозволеного. Жорстокість насправді – найсильніший деструктор, тобто якість або риса характеру, що перешкоджає ефективності і розвитку.

Практика свідчить, що *злість і гнів* характерні для всіх людей, але не всі готові їх контролювати. Такі люди запускають процес саморуйнування, а спусковим механізмом є дитячі образи.

Мстивість відображає егоїстичне негативне бажання завдати у відповідь на образу зло іншій людині. Лікарі вважають невміння прощати найбільш згубною для самої ж людини рисою характеру, так як накопичені образи мають тенденцію поселятися в тілі людини і викликати різні захворювання. На скільки негативних емоцій вистачить у людини (заряду), стільки вона і буде мстити.

Практика свідчить, що до негативних рис особистості керівника, які сприяють прояву босінгу, можна віднести ще й *хамство, хвастощі, панібратство, похмурість, норовистість, стержованість, пихатість, розбещеність* та ін.

За результатами аналізу наукових джерел [1; 2; 11; 12] можна дійти висновку, що для ефективної роботи по самокорекції особистісних негативних рис, які сприяють прояву босінгу, керівник підрозділу повинен дотримуватися певних правил, які допоможуть подолати це негативне явище:

Будьте уважні до критики і пропозицій, навіть якщо вони безпосередньо нічого не дають. Керівник повинен завжди вислуховувати скарги і пропозиції підлеглих, адже найчастіше ті, хто звертаються зі скаргою чи пропозицією до керівника, говорять від імені колективу, тому ігнорування скаргників негативно позначиться на вашому іміджі і на атмосфері в колективі.

Будьте уважні до чужої думки, навіть якщо вона неправильна. Керівник повинен терпимо ставитися до висловлювання відвертої незгоди, делегувати свої повноваження підлеглим. Це дозволить, в свою чергу, побудувати стосунки в колективі на довірі, а не на підлабизництві і брехні.

Майте терпіння. Терплячість – це дуже важлива риса людини, яку необхідно в собі виробити на шляху до успіху. Тому завжди ставтеся з терпимістю та толерантністю до роботи своїх підлеглих, адже ваше роздратування і нервозність не тільки негативно відобразиться на виконанні службових завдань, але й створить атмосферу неприязні і недовіри в колективі.

Будьте справедливими, особливо до підлеглих. Критику потрібно здійснювати дуже коректно, ніколи не можна підвищувати голос і переходити на особистості. Критикувати потрібно конкретний вчинок, а не особистість працівника в цілому.

Будьте ввічливими, ніколи не гарячкуйте. Керівник повинен контролювати свою поведінку так, щоб негативне ставлення до підлеглого не впливало на характер його ділових стосунків з ним, а позитивне ставлення до нього спрацьовувало б як додатковий стимул підвищення активності.

Будьте лаконічними, говоріть зрозуміло і чітко. Головне завдання керівника і взагалі керівництва – це постановка конкретних, повністю обумовлених і досяжних цілей. Розпорядження підлеглим потрібно формулювати таким чином, щоб вони не лише розуміли, але й (що найважливіше) приймали розпорядження свого керівника. Якщо підлеглий буде чітко усвідомлювати розпорядження керівника, то він буде планомірно і систематично просуватися до його виконання, а керівник зможе потім запитати з підлеглого про виконання чи невиконання конкретного завдання.

Завжди дякуйте підлеглим за хорошу роботу, а також хваліть своїх підлеглих за успішне виконання поставлених завдань, адже успіх окрилює і надихає на досягнення ще кращих результатів.

Не робіть зауважень підлеглому у присутності третьої особи. Пам'ятайте, що хвалити треба публічно, а «вичитувати» віч-на-віч. Якщо ж ви хочете, щоб проступок одного став уроком для інших, то поясніть публічно помилку співробітника, не називаючи його імені.

Не бійтеся, що ваші підлегли здібніші за вас, а пишайтеся такими підлеглими. Робіть час від часу їм компліменти за добре виконану роботу. Чуючи комплімент на свою адресу, людина,

навіть усвідомлюючи, що сказане є перебільшенням (хай невеликим, та все ж перебільшенням), як правило, відчуває позитивні емоції.

Ніколи не застосовуйте своєї влади доти, поки всі засоби не використані. Але в цьому випадку застосовуйте її в максимально можливій мірі. Якщо сталася помилка в роботі підлеглого, дайте йому час її виправити. Але якщо протягом цього часу нічого не змінилося, то прийміть рішення щодо покарання підлеглого (службове стягнення, догана, звільнення).

Якщо ваше розпорядження виявилось помилковим, визнайте свою помилку. Адже від помилок не застраховані навіть найдосвідченіші й кваліфіковані керівники, проте справжні професіонали набувають уміння зберігати при цьому спокій, ясність мислення й працювати над виправленням ситуації, а не пошуком винних.

У контексті дослідження варто зауважити, що якщо виявляти пасивність щодо профілактики босінгу, то це явище набуде більш загрозливих масштабів, наслідки якого негативно позначаться на колективі. Профілактична робота повинна здійснюватися в тісному контакті з органами по роботі з персоналом та психологами. При цьому слід врахувати, що рішення щодо проведення профілактичних заходів приймається не за окремим вчинком керівника, а щодо особистості в цілому. Також до оцінки його діяльності нерідко підключається весь колектив підрозділу. Тому передумовою успішної профілактичної роботи є психологічне консультування щодо змісту, особливостей прояву та чинників негативних рис керівника, а також специфіки виконуваних завдань. Отже, вирішення цієї проблеми вимагає наявності чітко розробленого механізму корекції негативних рис керівника, що сприяють виявам босінгу. Слід також зазначити, що механізм профілактики босінг-процесів полягає у реалізації індивідуальних та організаційних профілактичних заходів.

Аналіз наукової літератури [4; 5; 10] свідчить про те, що в якості організаційних заходів профілактики босінгу в колективах можна запропонувати такі:

- створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери;
- об'єктивний розгляд питань, пов'язаних із заохоченням і покаранням співробітників;
- сприяння швидкої та безперешкодної соціалізації нових працівників в колективі;
- існування зворотного зв'язку між керівником і підлеглим;

- розвиток професійно-кваліфікаційних і особисто-моральних якостей співробітників колективу;
- формування прозорого механізму прийняття управлінських рішень;
- чітке формулювання «бачення» керівництва і послідовне його використання в практиці професійної діяльності;
- запобігання інтимних та родинних зв'язків у відносинах «керівник-підлеглий».

Щодо індивідуальної профілактики босінг-процесів у військових колективах, то вона повинна здійснюватися, в першу чергу, безпосередньо керівниками підрозділів шляхом корекції негативних рис, що сприяють прояву босінгу. Надання психологічної допомоги в цьому випадку буде ефективним за умови бажання цих змін з боку керівника. Тому основними завданнями корекції девіантної поведінки особистості є: створення сприятливих соціально-психологічних умов для особистісних змін, розвиток мотивації на корекцію особистісних рис; стимулювання особистісних змін; корекція поведінки з урахуванням специфіки її проявів у процесі психологічного консультування або самокорекції [6].

Ефективною формою роботи з керівниками, що мають негативні форми поведінки під час роботи з підлеглими є групові форми роботи, зокрема, психологічні тренінги [9, с. 213]. Такі тренінги застосовуються як для підвищення професійної компетенції керівників, такі для підвищення їх соціальної компетенції. Також до групових форм корекції поведінки можна віднести: тренінги конфліктності, тематичні семінари з підвищення кваліфікації, коучінг тощо.

Не менш конструктивними з точки зору подолання негативних рис, що сприяють босінгу, є прийоми корекції та регуляції. Регуляція і корекція здійснюються на основі мобілізації зусиль з метою успішного їх виконання. Тому суттєву роль у ній відіграють особистісні вольові якості керівника. Вони дозволяють особистості мобілізувати внутрішню енергію, проявити активність не тільки в сприятливих умовах, але й при наявності зовнішніх перешкод. Завдяки волі корекція особистісних властивостей, вчинків і діяльності набуває самостійного характеру, стає самокорекцією.

У теорії та практиці психології самокорекція розуміється як самостійне регулювання людиною свого ставлення до об'єкта, що викликає емоції [3; 8]. Перевага цього методу полягає в тому, що для самокорекції не потрібен професійний психолог і будь-яка освічена людина в змозі здійснити її сама. Тому, в контексті

вивчення нашого проблемного питання поняття «самокорекція» слід розуміти як усвідомлену і цілеспрямовану діяльність керівника з подолання і усунення недоліків своєї поведінки та негативних рис.

Що стосується методів самокорекції, то з урахуванням напрацьовань І. Галяна, Е. Змановської, В. Кащенко [3; 6; 8] їх слід розуміти як інструмент, за допомогою якого відбувається вплив на поведінку людини з метою її корекції і приведення в норму. З урахуванням думки В. Кащенко [8], до методів самокорекції можна віднести: навіювання та самонавіювання; методи психічної саморегуляції (аутогенне тренування, медитація тощо); методи психофізіологічної саморегуляції (фізичні вправи, самомаж, музикотерапія, басейн, сауна тощо).

Психологи пропонують різноманітні прийоми самокорекції. Зважаючи на думки дослідників [1; 9], які зазначали, що проблема босінгу є складною, ми пропонуємо низку рекомендацій керівникам для самокорекції їхніх негативних рис:

Прийняття своїх помилок і недоліків. Це перший крок на шляху до їх виправлення. Заперечуючи негатив у собі, людина не здатна знайти шлях до його подолання. Проаналізувавши свої помилки, керівник може побачити, як правильно вчинити наступного разу в тій чи іншій ситуації.

Моделювання своєї поведінки, програвання сценарію майбутньої події в позитивному значенні. Чітко знаючи свої слабкі місця, керівник вже розуміє те, в яких випадках він може «зірватися». Тому, подумки вибудовуючи програму подій, його свідомість готується, щоб у потрібний момент вона відреагувала правильно і позитивно.

Усвідомлення глибинних причин своїх негативних реакцій дозволяє присікти їх подальший розвиток. Помилка багатьох новачків на шляху до самовдосконалення – це повне заперечення будь-якого негативу в собі. Зазвичай відбувається наступне: спочатку людина, помічаючи в собі щось негативне, починає шукати проблему в зовнішньому оточенні. При цьому не відбувається усвідомлення причин неправильної поведінки, і негатив залишається та проявляється знову. У підсумку, після чергового прояву босінгу людина відчуває відчуття провини та інші негативні стани.

Практичні дії, які складаються з самоспостереження, самоаналізу та самокорекції. Керівнику необхідно спостерігати за собою та аналізувати свою поведінку під час спілкування з підлеглими, вирішення питань по службі, проведення службових

нарад, постановки завдань, заслуховувань тощо. Для початку важливо засвоїти хоча б перший компонент практики – самопостереження, адже аналізувати себе досить важко, особливо якщо у людини завищена самооцінка. Самоаналіз можна проводити наприкінці дня, а краще робити це одразу «тут і тепер», щоб вчасно скорегувати ситуацію. Самокорекція – це найбільш важка частина практики звільнення від негативних рис. Тут є можливість втілити всі позитивні моделі і сценарії подій, подумки створені керівником на другому етапі. Ідеальна самокорекція – це коли помилка була попереджена «тут і тепер» або вона виправлена відразу після скоєння, що далеко не завжди виходить у керівників з різним досвідом роботи.

Слід зазначити, що постійне придушення негативних рис, їх стримування в робочій обстановці може сприяти появі таких негативних наслідків, як неврозів, психічних захворювань тощо. Тому керівнику дуже важливо віднайти засоби емоційно-психологічного розвантаження. Такими засобами можуть бути фізичні вправи, зустрічі з друзями, хобі і т. д. Сучасні дослідження показують, що вони є більш ефективними для емоційної розрядки, ніж, наприклад, вживання алкоголю.

Слід зазначити, що кожна людина і кожна ситуація є унікальною, тому керівникам необхідно усвідомлювати те, що якщо з проблемою вони не можуть впоратися самостійно, то варто все ж таки звернутися до фахівця. Мова йде про фахівців психологічного профілю, які працюють в сфері педагогіки, підбору кадрів і управлінні персоналом, маркетингу. Але перш, ніж звертатися до психолога, потрібно переконатися, що у людини немає серйозного емоційного чи іншого розладу, лікуванням якого повинен займатися фахівець з медичною освітою – психотерапевт.

Отже, характеристика розглянутих методів і прийомів самокорекції дає підставу використовувати їх для самокорекції негативних рис керівника, що сприяють прояву босінгу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Специфіка правоохоронної діяльності на державному кордоні вимагає наявності специфічних рис у керівників. З огляду на це, слід зазначити, що неможливо вести мову про негативні якості або риси особистості керівника загалом, тобто у відриві від конкретного змісту його діяльності та супутніх їй чинників. Саме тому в характері одного і того ж керівника якості, необхідні для успішної організації колективу для вирішення поставлених завдань, відрізняються від якостей, необхідних для створення в колективі задовільного психологіч-

ного клімату. Універсального методу корекції негативних рис керівника, що сприяють проявам босінгу, не існує. Необхідно використовувати різноманітні методи і прийоми самокорекції, яку слід розглядати в єдності з корекцією і регулюванням у відповідності з об'єктивними умовами і вимогами організації, запозичуючи позитивний світовий, європейський досвід, водночас користуючись своїм колосальним управлінським досвідом та відштовхуючись від специфіки розвитку того чи іншого колективу.

Перспективним для подальших розвідок у даному напрямку є проведення безпосередньої роботи з керівниками та жертвами босінгу.

Список використаних джерел

1. Адамчук О. В. Особливості попередження та подолання мобінгу у колективі / Є. М. Потапчук, О. В. Адамчук // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія «Військово-спеціальні науки» / відповід. ред. В. В. Балабін. – К. : Київський університет, 2009. – Вип. 23. – С. 63-65.
2. Бандурка А. М. Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Харьков : ООО «Фортуна пресс», 1998. – 464 с.
3. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. / І. М. Галян. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с. – (Серія «Альма-матер»).
4. Дружилов С. А. Психологический террор (моббинг) на кафедре вуза как форма профессиональных деструкций / С. А. Дружилов // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3 (17). – Режим доступа: URL: <http://psystudy.ru>.
5. Євдокимов В. О. Шляхи подолання мобінгу в управлінні персоналом державної служби / В. О. Євдокимов, Ю. В. Коротопцева // Збірник наукових праць «Актуальні проблеми державного управління». – Харків : Видавництво ХарПІ НАДУ Магістр. – 2012. – № 2 (42) – С. 331–337.
6. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведен. / Е. В. Змановская. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 288 с.
7. Карчевський І. Р. Проблемна міжособистісна взаємодія особового складу військової частини та особливості її діагностики і попередження : автореф. дис ... канд. психол. наук :

- 19.00.09 / І. Р. Карчевський. – Хмельницький: Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2005. – 19 с.
8. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция. – 2-е изд. / В. П. Кащенко. – М. : Просвещение, 2004. – 223 с.
 9. Колодей Криста. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления / Криста Колодей. – Х. : Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 368 с.
 10. Поликанова О. Ю. Исследование моббинг-процессов в системе межличностных конфликтов среди работников организации / О. Ю. Поликанова, М. Н. Вражнова // Молодой учёный. – 2011. – №4. – Т.3. – С. 78–83.
 11. Хіміч В. В. Особливості діяльності командирів прикордонних підрозділів з розв'язання міжособистісних конфліктів серед підлеглих : дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / В.В. Хіміч; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2008. – 152 с.
 12. Ходаківський Є. Г Психологія управління : підручник / Є. Г. Ходаківський, Ю. В. Богоявленська, Т. П. Грабар. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 664 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Adamchuk O. V. Osoblyvosti poperedzhennja ta podolannja mobingu u kolektyvi / Je. M. Potapchuk, O. V. Adamchuk // Visnyk Kyi'vs'kogo nacional'nogo universytetu im. Tarasa Shevchenka. Serija «Vijs'kovo-special'ni nauky» / vidpovid. red. V. V. Balabin. – K. : Kyi'vs'kyj universytet, 2009. – Vyp. 23. – S. 63–65.
2. Bandurka A. M. Psihologija upravljenja / A. M. Bandurka, S. P. Bocharova, E. V. Zemljanskaja. – Har'kov : OOO «Fortuna press», 1998. – 464 s.
3. Galjan I. M. Psyhodiagnostyka : navch. posib. / I. M. Galjan. – 2-ge vyd., stereotyp. – K. : Akademvydav, 2011. – 464 s. – (Serija «Al'ma-mater»).
4. Druzhylov S. A. Psihologicheskyj terror (mobbyng) na kafedre vuza kak forma professyonal'nyh destrukcij / S. A. Druzhylov // Psihologicheskye yssledovanya: elektron. nauch. zhurn. – 2011. – № 3 (17). [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: URL: <http://psystudy.ru>.
5. Jevdokymov V. O. Shljahy podolannja mobingu v upravlinni personalom derzhavnoi' sluzhby / V. O. Jevdokymov, Ju. V. Konotopceva // Zbirnyk naukovyh prac' «Aktual'ni problemy

- derzhavnogo upravlinnja». – Harkiv : Vydavnytvo HarRI NADU Magistr 2012. – № 2 (42) – S. 331–337.
6. Zmanovskaja E. V. Deviantologija (Psihologija otklonjajushhegosja povedenija): Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zaveden. / E. V. Zmanovskaja. – M. : Izdat. centr «Akademija», 2003. – 288 s.
 7. Karchevs'kyj I. R. Problemna mizhosobystisna vzajemodija osobovogo skladu vijs'kovoï chastyny ta osoblyvosti i'i' diagnostyky i poperedzhennja : avtoref. dys ... kand. psyhol. nauk : 19.00.09 / I. R. Karchevs'kyj. – Hmel'nyc'kyj: Nacional'na akademija Derzhavnoi' prykordonnoi' sluzhby Ukrainy im. B. Hmel'nyc'kogo, 2005. – 19 s.
 8. Kashhenko V. P. Pedagogicheskaja korekciya. – 2-e izd. / V.P. Kashhenko. – M.: Prosveshhenie, 2004. – 223 s.
 9. Kolodej Krista. Mobbing. Psihoterror na rabochem meste i metody ego preodolenija / Krista Kolodej; [Per. s nem.]. – H. : Izd-vo Gumanitarnyj centr, 2007. – 368 s.
 10. Polikanova O. Ju. Issledovanie mobbing-processov v sisteme mezhlichnostnyh konfliktov sredi rabotnikov organizacii / O. Ju. Polikanova, M. N. Vrazhnova // Molodoj uchenyj. – 2011. – №4. – Т.3. – S. 78–83.
 11. Himich V. V. Osoblyvosti dijal'nosti komandyriv prykordonnyh pidrozdiliv z rozv'jazannja mizhosobystisnyh konfliktiv sered pidleglyh : dys... kand. psyhol. nauk: 19.00.09 / V.V. Himich; Nac. akad. Derzh. prykordon. sluzhby Ukrainy im. B. Hmel'nyc'kogo. – Hmel'nyc'kyj, 2008. – 152 s.
 12. Hodakivs'kyj Je. G Psychologija upravlinnja : pidruchnyk / Je. G. Hodakivs'kyj, Ju. V. Bogojavlens'ka, T. P. Grabar. – K. : Centr uchbovoi' literatury, 2011. – 664 s.

Y.M. Potapchuk, O.H. Rieznik. Practical recommendations to the heads of divisions as subjects of self-correction of their negative traits that help to bossing manifestations. It was identified the negative features of the head, causing bossing in a military band: pride, selfishness and vanity, envy, cruelty, anger, vindictiveness, rudeness, boasting, cronyism, darkness, stubbornness, bitchiness, arrogance, promiscuity etc. The author of the article justifies certain rules that can help leaders to work on the correction of negative traits of personality that contribute to the manifestation of bossing.

It is clarified in the article that the importance of prevention bossing processes in military units consists in individual and organizational preventive measures. The individual preventive measures include: the creation of a favorable socio-psychological conditions for personality

changes, development of motivation on the correction of personality traits; promotion of personality changes; correction, taking into account the nature of its manifestations in the process of psychological counseling or self-correction. The organizational prevention of bossing are the follows: creating a favorable socio-psychological atmosphere; objective consideration of issues related to the promotion and punishment of staff members; facilitating the rapid and seamless socialization of new employees in the team; the existence of feedback between managers and subordinates; development of professional qualification and personal-moral qualities of the staff team; the establishment of a transparent mechanism of taking management decisions; a clear formulation of the «vision» of the leadership and its consistent use in the practice of professional activity; the prevention of intimate and family relationships in the relationship of the manager-subordinate. It was defined more accurately the notion of «self-correcting negative traits» and «methods of correction» in the context of the research problem. The author proposed a number of recommendations to the heads for the correction of their negative traits.

Key words: bossing, the head, self-correcting, negative features, recommendations.

Received February 06, 2016

Revised March 21, 2016

Accepted April 25, 2016

УДК 159.923.3:640.43

О.О. Приймук

alesjasolnceva@rambler.ru

Особливості формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців ресторанного бізнесу

Prymuk O.O. Features of formation of future restaurant business specialists' professionally important qualities / O.O. Prymuk // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 436–448.

О.О. Приймук. Особливості формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців ресторанного бізнесу. У статті проаналізовано особливості формування професійно важливих якостей в про-

цесі професійної підготовки і діяльності фахівців ресторанного бізнесу. З'ясовано, що в нинішніх умовах стрімкого розвитку ресторанного бізнесу в Україні виникає протиріччя між вимогами професії, запитами суспільства і рівнем сформованості професійно важливих якостей майбутніх фахівців, що потребує наукового і практичного його розв'язання.

Встановлено, що розкриття сутності, структури й особливостей розвитку професійно важливих якостей у майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства має суттєві взаємозв'язки із психологічними умовами їх формування в динаміці навчально-професійної підготовки.

З'ясовано, що прибутковість ресторанного господарства значною мірою залежить від професіоналізму фахівця, рівня розвитку професійно важливих якостей, освіченості, професійної культури, а також від уміння працювати в умовах ринкової економіки, підвищених ризиків і конкуренції.

Проаналізовано специфіку успішного ведення ресторанного бізнесу і зроблено висновок, що в системі професійної підготовки у вищому навчальному закладі є необхідність урахування важливого компонента професіоналізму майбутнього фахівця ресторанного бізнесу – психологічних особливостей формування і розвитку професійно важливих знань, навичок, умінь. Такий підхід значно поглиблює процес позитивної динаміки формування професійно важливих якостей, сприяє підвищенню мотиваційного інтересу майбутніх фахівців і вдосконаленню соціально-психологічних та організаційних структур навчально-професійного середовища.

Ключові слова: професіогенез, компетентність, фахівець, ресторанний бізнес, професійно важливі якості.

О.А. Приймук. Особенности формирования профессионально важных качеств будущих специалистов ресторанного бизнеса. В статье проанализированы особенности формирования профессионально важных качеств в процессе профессиональной подготовки и деятельности специалистов ресторанного бизнеса. Установлено, что в нынешних условиях стремительного развития ресторанного бизнеса в Украине возникает противоречие между требованиями профессии, запросами общества и уровнем сформированности профессионально важных качеств будущих специалистов, требующих научного и практического её решения.

Установлено, что раскрытие сущности, структуры и особенностей развития профессионально важных качеств у будущих специалистов сферы ресторанного хозяйства имеет существенные взаимосвязи с определением психологических особенностей их формирования в динамике учебно-профессиональной подготовки.

Выяснено, что доходность ресторанного хозяйства во многом зависит от профессионализма специалиста, уровня развития профессионально важных качеств, образованности, профессиональной культуры, а также от умения работать в условиях рыночной экономики, повышенных рисков и конкуренции.

Проаналізована специфіка успішного ведення ресторанного бізнесу і сделан вывод, что в системе профессиональной подготовки в вузе является необходимость учёта важного компонента профессионализма будущего специалиста ресторанного бизнеса – психологических особенностей формирования и развития профессионально важных знаний, навыков, умений. Такой подход значительно углубляет процесс положительной динамики формирования профессионально важных качеств, способствует повышению мотивационного интереса будущих специалистов и совершенствованию социально-психологических и организационных структур учебно-профессиональной среды.

Ключевые слова: профессиогенез, компетентность, специалист, ресторанный бизнес, профессионально важные качества.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Індустрія гостинності посідає важливе місце у світовій економіці. Сьогодні ресторанный бізнес в Україні перебуває у стані становлення, тому саме зараз важливо уникнути багатьох проблем, пов'язаних із наданням якісних послуг, що залежать від професійно орієнтованого кадрового потенціалу. Формування професійно-важливих якостей (ПВЯ) в системі професійної підготовки фахівців у сфері ресторанного господарства в сучасній Україні є вельми актуальною, оскільки темпи зростання цієї сфери постійно набирають обертів. Як свідчать дослідження, середньорічний темп зростання обігу ресторанного господарства становить 121,5%. Як галузь бізнесу дана сфера промисловості є досить привабливою для інвестування й тому має серйозні перспективи розвитку (П. Заремба). Це пояснюється тим, що в останні роки Україна стала осередком багатьох різноманітних міжнародних форумів, набула зацікавленості з точки зору туризму, відпочинку та лікування. Значною мірою змінилися попит і вимоги щодо структури та якості ресторанних послуг громадян нашої країни, які прагнуть не лише отримати від ресторанних закладів якісну продукцію харчування, але й відчутти комфорт, культуру обслуговування, естетичну насолоду, розуміння власних уподобань. (В. Архіпова).

У сучасних умовах стрімкого розвитку ресторанного бізнесу в Україні виникає протиріччя між вимогами професії, запитами суспільства і рівнем сформованості професійно важливих якостей майбутніх фахівців, що потребує наукового і практичного його розв'язання.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз науково-психологічних джерел засвідчив, що темі особливості формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців ресторанного бізнесу приділяється значна увага як серед вітчизняних представників

психологічної науки, так і в колі зарубіжних вчених. Особливий інтерес дослідники виявляють до таких аспектів професійної діяльності, як: професійна підготовка управлінців для сфери гостинного та ресторанного бізнесу (Н. Верченко, О. Виханський, М. Кабушкін, В. Кремень, С. Ніколаєнко, О. Скібіцький, О. Чудновський), теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери послуг (Є. Зеєр; І. Зорін; Є. Ільїн; Л. Карамушка; О. Креденцер; В. Корольчук; А. Мазаракі; А. Маркова), аналіз загальних психологічних умов формування ПВЯ в системі підготовки майбутніх фахівців (В. Бодров; Л. Березовська; С. Максименко; А. Мазаракі; Л. Карамушка; М. Корольчук; В. Крайнюк; Н. Самоукіна; А. Столяренко)

Мета. Здійснити аналіз особливостей формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців ресторанного бізнесу в системі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Соціально-економічні зміни майже в усіх галузях економіки нашої держави спричинили істотні зміни у професійній підготовці фахівців різного профілю. Нові економічні відношення в Україні вплинули на процеси, що спостерігаються у сфері гостинності і загострили процеси формування ПВЯ у спеціалістів для даної галузі. Тобто серед проблем, що потребують негайного розв'язання в сфері ресторанного бізнесу, – це проблема кадрів, здатних забезпечувати якісні послуги у закладах ресторанного обслуговування [1, 6, 7, 8].

На досвіді Швейцарії, батьківщини індустрії гостинності, можна перекоонатися у важливості підготовки висококваліфікованих фахівців. Швейцарська модель освіти є еталоном навчання у сфері ресторанного бізнесу. Німеччина теж має великий позитивний досвід роботи в сфері готельно-ресторанного бізнесу. Підтвердженням даної тези є результати статистичних даних, за якими 8% валового продукту країни забезпечує сектор у сфері послуг. У цій країні понад 250 тисяч ресторанів, понад 8500 готелів, кількість яких із року в рік зростає завдяки попиту на них з боку туристів. Окрім того, очікується збільшення ринкового сегменту в даній сфері до 30%! Тому зрозумілим є пріоритетне ставлення на рівні держави до підготовки професіоналів сфери послуг. У більшості країн світу, спостерігається багато очікувань, які пов'язують із розвитком індустрії ресторанних послуг, готельного бізнесу. І в цьому напрямі важливого значення набуває формування ПВЯ і виховання майбутніх фахівців індустрії гостинності, що забезпечить людський капітал в сфері підприємницької діяльності [1, 6, 7, 8].

За результатами статистичних досліджень, до 30-35% світової торгівлі послугами припадає саме на частку торгівлі у сфері ресторанного бізнесу (Н. Кабушкін). А прибуток від даного виду сервісу в абсолютному вираженні поступається лише прибутку з експорту нафти. Тому нехтувати важливістю становлення індустрії гостинності, зокрема ресторанного бізнесу, в Україні вкрай необачно. Специфіка розвитку даної справи значною мірою залежить від людей, що безпосередньо працюють в цій сфері ресторанних послуг. Людський фактор у ресторанній індустрії відіграє ключову роль, адже задоволення потреб сучасного споживача, згідно відповідних вимог гостинності, потребує уваги саме окремої особистості, фахівця, професіонала, з уже сформованими на високому рівні ПВЯ, що завжди вмilo забезпечить зворотній зв'язок, а, отже, і позитивне враження про заклад [6, 7].

Враховуючи важливість питання кадрового забезпечення фахівцями ресторанної індустрії і в нашій державі, постає завдання з'ясувати, якими професійно важливими якостями має володіти майбутній фахівець ресторанного бізнесу, визначити його психологічний портрет, здійснити психологічний аналіз особливостей професійної діяльності.

Нині спостерігається така ситуація, коли у працівників сфери ресторанного обслуговування відсутня професійна освіта, не вистачає досвіду роботи для якісного надання послуг, іноді й характерні прояви низького рівня морально-етичної культури поведінки зі сторони працівників, а також з боку громадян виявляється неналежне ставлення до даного класу професій і сприйняття роботи менеджера, офіціанта, бармена як мало престижної, тимчасової. Ці та інші болючі проблеми, багато з яких «успадкувало» наше суспільство ще за часів планової економіки, потребують негайного розв'язання. Тому кожен керівник закладу ресторанного господарства, який прагне досягти успіху в своїй справі, має розуміти важливість питання щодо професійної підготовки і формування ПВЯ у персоналі. Професіонал у сфері ресторанного обслуговування має забезпечувати ефективну роботу закладу, гнучко реагувати на потреби гостей закладу, з урахуванням їхніх потреб та очікувань, і робити все, щоб відвідувачі закладу стали постійними клієнтами. Це зумовлює стабільний прибуток і добру репутацію ресторану, що у підсумку забезпечується рівнем професіоналізму, який включає і мотиваційний компонент, і у цілому розвиток ПВЯ у працівників [1, 7].

Розширення ресторанної індустрії вимагає упровадження нових технологій та обладнання у професійну діяльність, що пе-

ретворює її у сферу високоякісного обслуговування, у свою чергу, підвищує вимоги до кваліфікації фахівців, які працюють у цій галузі. Втім, як свідчить досвід останніх років, отримувати прибутки у сфері ресторанного бізнесу можуть лише творчі люди, які мають високий рівень освіченості та професійної культури, розуміють особливості ринкової економіки. Означене ставить нові завдання для системи професійної освіти, у тому числі вищої, яка готує фахівців для сфери ресторанного господарства. На наш погляд, особливе значення у підготовці майбутніх фахівців ресторанного господарства відіграє формування професійної культури. Це складне соціальне й особистісне утворення має велике значення в успішній професійній реалізації фахівця, його здатності здійснювати відповідальну та соціально важливу працю, при цьому гармонійно взаємодіючи з оточенням. Саме тому професійна підготовка у вищому навчальному закладі (ВНЗ) має виходити не тільки за межі передачі студентові професійних знань, навичок, умінь, а ще й робити акцент на створенні психологічних умов формування і розвитку професіонала, що значно поглибить процес динаміки формування ПВЯ, сприятиме мотивації майбутніх фахівців, позитивно впливатиме на особистість в системі навчально-професійного середовища [1, 2, 5, 6, 7, 8].

Розглядаючи фахівців ресторанного бізнесу як представників групи професій «Людина – людина», варто зазначити, що суттєвого значення для них набувають особистісні якості та характеристики людини щодо принциповості, дисциплінованості, відповідальності, витривалості, стресостійкості [2, 5, 7].

Науковці вважають, що на основі аналізу змісту професійної діяльності можна виокремити такі вимоги до особистості фахівця ресторанної індустрії, як: чуйне й уважне ставлення до людей, розуміння їх індивідуальних і психічних станів, сполучення вимогливості і м'якості, хороший рівень пам'яті на обличчя, уміння розподіляти та перемикає увагу [2, 3, 4, 5, 7].

Обов'язковими професійними якостями працівника, на думку Т. Ільїної, є: переконаність у високому призначенні і розумінні професії, ідейну переконаність, інтерес до професії, принциповість, дисциплінованість, уміння володіти емоціями, творчість, оперативність, терпіння [4, 5].

На думку Є. Клімова, у структурі ПВЯ найбільш значимим є змістовий аспект особистості: взаємостосунки із людьми, ставлення до суспільно корисної праці, ступінь відповідальності, ініціативність, працьовитість. Він переконаний, що, недостатній

рівень спеціальної професійної підготовки можна компенсувати певними особистісними професійно важливими якостями [3, 4, 5, 7].

Вчені стверджують, що будь-які дії людини є своєрідною мікросистемою управління, яка включає «управлінський орган», що є орієнтовною частиною дії. Якості особистості поєднують в, так звані, комплекси. У комплекс «творчість – самостійність» додаються такі якості, як самостійність, творчий підхід до справи, ініціативність, розумові здатності, досвід і знання; у комплекс «виконавець» – старанність, акуратність, ретельність, дисциплінованість, сумлінність, працьовитість; а в комплекс «відповідальність – організованість» – оперативність, наполегливість, працездатність, відповідальність, організованість [2, 3, 4, 5, 6].

За результатами досліджень серед експертів сфери послуг і громадського харчування відзначено, що найбільш важливою професійною якістю для майбутніх фахівців ресторанного бізнесу є комунікативність. Здатність працівника встановлювати психологічний контакт при спілкуванні з різними віковими і соціальними групами споживачів, уміння підтримати бесіду, бути оратором стосовно своєї справи, що завжди допоможе скоригувати вибір гостя в бік підвищення середнього ресторанного чека. Підтвердженням даних результатів є висновок більшості вчених у сфері ділових відносин, які стверджують, що успіх людини у фінансових справах на п'ятнадцять відсотків залежить від її професійних знань і на вісімдесят п'ять – від уміння спілкуватися з людьми [2, 5, 7].

У професійній діяльності фахівців ресторанних послуг емоційна стабільність, володіння особистісними емоціями, стійкість до стресу можна віднести до найбільш важливих особистісних якостей працівника як таких, що забезпечують високий рівень професійної роботи. Окрім того, для працівника сфери обслуговування професійно-важливими особистісними характеристиками є також такі професійні якості, як самоконтроль, самокритичність, прагнення до усунення професійних стереотипів щодо надання послуг [3, 4, 5].

Для успішної професійної діяльності фахівця ресторану суттєвим є відповідність їх професійних якостей вимогам і потребам сучасного споживача послуг. Для фахівців сфери обслуговування важливе значення має володіння професійною майстерністю за умови формування і розвитку у процесі фахової підготовки професійно важливих якостей в контексті реальної професійної діяльності [2, 3, 4, 5].

У сучасних соціально-економічних умовах все більшого значення набуває потреба формування у майбутнього фахівця ресторанного бізнесу потрібного рівня професійної компетентності. На нашу думку, підготувати компетентного фахівця не можна без формування професійно важливих особистісних якостей. Потрібно зазначити, що особливої ваги набуває необхідність формування особистісних характеристик і рис щодо самостійного застосування професійних компетентностей у реальних умовах праці, їх системного професійного удосконалення [4, 5, 7].

Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства ґрунтується на реалізації системного та інноваційного підходів до організації професійного навчання в цілому, яке не зважаючи на наявність позитивних результатів, не позбавлене суттєвих недоліків. На жаль, серед головних недоліків формування ПВЯ в системі професійної підготовки майбутніх фахівців ресторанного господарства, які увійшли в протиріччя з сучасними потребами розвитку малого та середнього бізнесу в Україні і вимогами здатності особистості до підприємницької діяльності, можна назвати такі: недостатній рівень формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців у змісті професійної освіти кулінарного профілю; невідповідне забезпечення формування підприємницької компетентності студентів завдяки низькому рівню впровадження у навчальний процес певних форм і методів, низька мотивація до практичної підприємницької ініціативи [2, 5, 6].

Подолання означених протиріч потребує переосмислення концептуальних засад формування у майбутніх фахівців ресторанного господарства ПВЯ і, зокрема, підприємницької компетентності, яка передбачає формування економічного мислення, розуміння базових економічних, фінансових категорій, володіння навиками ефективної господарської діяльності, знання чинного законодавства; розвинутої мотивації; спрямованість на підвищення свого кваліфікаційного рівня; здатність особистості до самореалізації, самовдосконалення, саморозвитку, соціальної відповідальності [4, 5, 7].

Цікавим є аналіз В. Яценка стосовно іноземного досвіду професійної орієнтації молоді, підготовки фахівців для сфери обслуговування й особливостей їх професійної діяльності з урахуванням природи споживчих потреб, психофізіологічних особливостей споживачів, регіональних особливостей клієнтів, засобів впливу на них тощо. Науковець вказує на ґрунтовну

характеристику професій сфери обслуговування в англійській, американській, німецькій, польській, болгарській та іншій довідковій літературі, де чітко визначено медичні протипоказання до оволодіння певними професіями у цій сфері. Серед іноземних досліджень цього періоду необхідно вказати на праці американських та англійських науковців, які визначили групи професій сфери обслуговування за допомогою факторного аналізу на основі соціальної ієрархії різних інтелектуальних здібностей. Так, А. Рое здійснив аналіз змісту професійної діяльності фахівців цієї сфери та «фокусу активності» особистості до цієї діяльності (інтересів, здібностей, ставлення тощо), що дало змогу сформуванню характеристики професій та виокремити 6 рівнів розвитку особистості з точки зору ступеня внутрішньої відповідальності та співвідношення їх із рівнем можливостей різних професій сфери обслуговування [2, 3, 4, 6].

На думку М. Кабушкіна, особистість менеджера необхідно розглядати із загальнолюдських позицій, що дозволить підготувати професіонала своєї справи, який піклується не про свій прибуток, а про те, як допомогти клієнтові, як його культурно обслужити. Науковець сформував такі вимоги до сучасного менеджера готелів і ресторанів, як здатність управляти собою, розуміти особисті цінності, здійснювати постійне професійне зростання, творчо підходити до справи, знати теорію управління, формувати і розвивати трудовий колектив, володіти високим рівнем культури [3, 6, 7].

Втім, аналізуючи принципи управління підприємствами ресторанної та готельної індустрії у США та Європі, М. Кабушкін підкреслює, що ці принципи передбачають наявність різноманітних професійних компетенцій у менеджерів цих підприємств, але без урахування тих ПВЯ, які б сприяли ефективній реалізації всіх знань, навичок і умінь професійного характеру. Окрім того, вимоги до управлінських кадрів не передбачають значного обсягу знань загальнокультурного характеру, стійкої системи цінностей, наявності у фахівців професійної позиції, що є ознаками професійної культури фахівця [5, 6, 7].

Такий підхід також превалює в офіційних документах, у яких визначено вимоги до фахівців сфери ресторанного господарства. Прикладом цього служать вимоги до обслуговуючого персоналу в галузі громадського харчування України. У сучасних підручниках, присвячених питанням економіки, організації та менеджменту підприємств ресторанного господарства, визначається необхідність певних здібностей фахівців ресторанного

бізнесу, наявності таланту організатора, мотивів успішної діяльності у галузі, комунікабельності й інших особистісних якостей. Втім, основну увагу при підборі керівного персоналу закладів ресторанного господарства пропонується приділяти увагу рівню професійної підготовки й кваліфікації, виробничому стажу, досвіду роботи [2, 3, 4, 7].

Саме тому, як зазначають практики готельно-ресторанної індустрії, професійний рівень молодих фахівців досить низький. Визнається, що випускник володіє ґрунтовною базою загально-теоретичних знань з певної професії, наявність яких у фахівця при працевлаштуванні вітають усі роботодавці. Водночас ділові й особистісні якості, такі як здатність до навчання, цілеспрямованість і психологічна сумісність із колективом, глибоке знання культури, традицій інших спільнот, толерантність до культури клієнтів, спрямованість на їх інтереси та потреби, щира прихильність до гостей – є ознаками та вищою формою професійної придатності.

Висновок. З'ясовано, що в сучасних умовах стрімкого розвитку ресторанного бізнесу в Україні виникає протиріччя між вимогами професії, запитами суспільства і рівнем сформованості професійно важливих якостей майбутніх фахівців, що потребує наукового і практичного його розв'язання.

Встановлено, що розкриття сутності, структури й особливостей розвитку професійно важливих якостей у майбутніх фахівців сфери ресторанного господарства має суттєві взаємозв'язки із психологічними умовами їх формування в динаміці навчально-професійної підготовки.

Проаналізовано специфіку успішного ведення ресторанного бізнесу і зроблено висновок, що в системі професійної підготовки у вищому навчальному закладі є необхідність урахування важливого компонента професіоналізму майбутнього фахівця ресторанного бізнесу – психологічних особливостей формування і розвитку професійно важливих знань, навичок, умінь. Такий підхід значно поглиблює процес позитивної динаміки формування професійно важливих якостей, сприяє підвищенню мотиваційного інтересу майбутніх фахівців та вдосконаленню соціально-психологічних та організаційних структур навчально-професійного середовища.

Перспективи подальшого дослідження полягають у визначенні й обґрунтуванні психодіагностичного інструментарію та розробки емпіричної моделі дослідження професійно важливих якостей у майбутніх фахівців ресторанного бізнесу.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. Психологічна готовність підприємців до професійної діяльності як чинник розвитку підприємницьких організацій / Л. Карамушка, О. Креденцер // Соціальна психологія. – № 1 (39). – К. : Український центр політичного менеджменту, 2010. – С. 63–77.
2. Карамушка Л. Психологія діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій): монографія / Л. Карамушка, О. Філь, О. Бондарчук, Г. Федосова, О. Ковальчук, О. Креденцер, К. Терещенко, В. Івакін / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 192 с.
3. Карамушка Л.М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: монографія / Л.М. Карамушка, М.В. Москальов. – К. – Львів : Сполом, 2011. – 216 с.
4. Клименко В. В. Психофізіологічні механізми прaxeису людини : монографія / В. В. Клименко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 640 с.
5. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія / О.М. Кокун. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. – 200 с.
6. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2012. – 536 с.
7. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти: навч. посіб. / С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська Т.Ю. Кулаковський. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. – 720 с.
8. Сучасні концепції, передумови та перспективи розвитку підприємств України / М. Г. Бойко; під заг. ред. К.Ф. Ковальчука. – ІМА-Прес, 2012. – С. 29–42.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Karamushka L. Psyhologichna gotovnist' pidpryjemciv do profesijnoi' dijaj'nosti jak chynnyk rozvytku pidpryjemnyč'kyh organizacij / L. Karamushka, O. Kredencer // Social'na psyhologija. – № 1 (39). – K. : Ukrai'ns'kyj centr politychnogo menedzhmentu, 2010. – S. 63–77.
2. Karamushka L. Psyhologija dijaj'nosti organizacij v umovah social'no-ekonomichnyh zmin (na materialy osvithnih

- organizacij): monografija / L. Karamushka, O. Fil', O. Bondarchuk, G. Fedosova, O. Koval'chuk, O. Kredencer, K. Tereshhenko, V. Ivakin / Za nauk. red. L.M. Karamushky. – K. : Pedagogichna dumka, 2008. – 192 s.
3. Karamushka L.M. Psychologija pidgotovky majbutnih menedzheriv do upravlinnja zminamy v organizacii': monografija / L.M. Karamushka, M.V. Moskal'ov. – K. – L'viv : Spolom, 2011. – 216 s.
 4. Klymenko V. V. Psyhofiziologichni mehanizmy praksysu ljudy ny : monografija / V. V. Klymenko. – K. : Vydavnychyj Dim «Slovo», 2013. – 640 s.
 5. Kokun O.M. Psychologija profesijnogo stanovlennja suchasnogo fahivcja: monografija / O.M. Kokun. – K. : DP «Inform.-analit. agentstvo», 2012. – 200 s.
 6. Korol'chuk M.S. Teorija i praktyka profesijnogo psihologichnogo vidboru: navchal'nyj posibnyk dlja studentiv vyshhnyh navchal'nyh zakladiv / M.S. Korol'chuk, V.M. Krajnjuk. – K. : Nika-Centr, 2012. – 536 s.
 7. Pidpryjemnyctvo: psihologichni, organizacijni ta ekonomichni aspekty: navch. posib. / S.D. Maksymenko, A.A. Mazaraki, L.P. Kulakovs'ka T.Ju. Kulakovs'kyj. – K. : Kyi'v. nac. torg.-ekon. un-t, 2012. – 720 s.
 8. Suchasni koncepcii', peredumovy ta perspektyvy rozvytku pidpryjemstv Ukraїny / M. G. Bojko / pid zag. red. K.F. Koval'chuka.– IMA-pres, 2012.– S. 29–42.

O.O. Pryimuk. Features of formation of future restaurant business specialists' professionally important qualities. The article envisages the features of formation of professionally important qualities during the training of professionals in restaurant business. We found out that in current environment of rapid development of restaurant business in Ukraine there is a contradiction between profession demands, demands of society and the level of formation of professionally important qualities of future specialists that needs scientific and practical solving.

We specified that disclosure of the nature, structure and features of professionally important qualities of future specialists in restaurant business have significant connection with psychological conditions of their formation in training dynamics.

We found out that the profitability of the restaurant industry largely depends on the professionalism, level of professionally important qualities, education, professional culture, as well as the ability to work in a market economy with increased risks and competition.

We analyzed the specificity of successful restaurant business running and made a conclusion that it was necessarily to consider the important

component of future restaurant business specialists' professionalism – psychological peculiarities of formation and development of professionally important knowledge, skills, abilities in system of professional training in higher education establishments. This approach significantly enhances the process of positive dynamics of formation of professionally important qualities, improves motivation for future professionals and optimizes the socio-psychological and organizational structures of educational and professional environment.

Key words: professional development, professionalism, specialist, restaurant business, professionally important qualities.

Received February 07, 2016

Revised March 26, 2016

Accepted April 29, 2016

УДК 159.9.072.59

А.С. Проскурня
asteria_alina@mail.ru

Диференціально-типологічна структура перфекціонізму як детермінанта виникнення депресивних і тривожних розладів

Proskurnia A.S. Differential-typological structure of perfectionism as a determinant of occurrence of depression and anxiety disorders / A.S. Proskurnia // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 448–458.

А.С. Проскурня. Диференціально-типологічна структура перфекціонізму як детермінанта виникнення депресивних і тривожних розладів. У статті проаналізовано такий особистісний феномен як перфекціонізм та його мультифакторну структуру. Визначено три базові типи, що розташовані на континуумі «Функціональний – Дизфункціональний перфекціонізм». Встановлено, що функціональний тип буде властивий здоровій особистості, яка критично оцінює свої можливості, ставить реалістичні цілі, бачить шляхи їх досягнення та отримує задоволення від результату. Зазначено, що дизфункціональний або, як його ще часто називають, клінічний перфекціонізм об'єднує в собі нарцисичний та об-

сесивно-компульсивний тип. Було встановлено, що при нарцисичному типі переважає мотивація досягнення довершеності, отримання схвалення і захоплення з боку інших, нехтування всіма іншими мотивами, перетворення досягнень і визнання головним сенсом життя. При обсесивно-компульсивному типі ідеалізований образ не витісняє всі інші мотиви й інтереси особистості. Така людина зацікавлена не тільки в результаті, але і в самій діяльності, акцент на досягнення буде пов'язаний з цінністю такої діяльності, а не тільки з однією нав'язливою потребою викликати захоплення в оточуючих. Визначено, що обсесивно-компульсивний тип перфекціонізму буде властивий людям, які в першу чергу, прагнуть досягнути ідеала задля виправдання власних очікувань. Невротик може отримувати задоволення від зробленого «недостатньо добре», хоча і переживає почуття провини. У статті проаналізовано саме клінічний перфекціонізм, який є рисою невротичної особистості і часто призводить до психопатології. В ході дослідження здійснено порівняльний аналіз для трьох груп досліджуваних, який вказує на те, що для клінічних груп буде властивий дизфункціональний перфекціонізм. Переважаючий обсесивно-компульсивний тип було виявлено в хворих рекурентним афективним розладом, у пацієнтів з генералізованим тривожним розладом було діагностовано нарцисичний тип перфекціонізму. У студентів, що не страждають афективними розладами, діагностовано нарцисичний тип, що являється клінічною формою перфекціонізму. Встановлено, що постійне прагнення виправдати чужі очікування може призводити до появи невротичних розладів, наростання внутрішньої напруги та інтенсивного розвитку ендегенних конфліктів.

Ключові слова: перфекціонізм, диференціально-типологічна структура перфекціонізму, нарцисичний тип, обсесивно-компульсивний тип, функціональний тип, генералізований тривожний розлад, рекурентна депресія, студенти.

А.С. Проскурня. Дифференциально-типологическая структура перфекционизма как детерминанта возникновения депрессивных и тревожных расстройств. В статье проанализирован такой личностный феномен как перфекционизм и его мультифакторная структура. Выявлено три базовых типа, что располагаются на континууме «Функциональный-Дизфункциональный перфекционизм». Функциональный тип присущ здоровой личности, которая критически оценивает свои возможности, ставит реалистичные цели, видит пути их достижения и получает удовлетворение от результата. Отмечается, что дизфункциональный или как его часто называют – клинический перфекционизм, объединяет в себе нарциссический и обсесивно-компульсивный тип. Было установлено, что при нарциссическом типе преобладает мотивация достижения совершенства, получения одобрения и восхищения со стороны других, пренебрежение всеми другими мотивами, преобразование достижений и признание главным смыслом жизни. При обсесивно-компульсивном типе идеализированный образ

не вытесняет все другие мотивы и интересы личности. Такой человек заинтересован не только в результате, но и в самой деятельности, акцент на достижение будет связан с ценностью такой деятельности, а не только с навязчивой потребностью вызвать восторг окружающих. Определено, что обсессивно-компульсивный тип перфекционизма будет проявляться у людей, которые в первую очередь, стремятся достичь идеала для оправдания собственных ожиданий. Невротик может получать удовольствие от недостаточно хорошего результата, хотя и испытывает чувство вины. В статье проанализирован именно клинический перфекционизм, который является чертой невротической личности и часто приводит к психопатологии. В ходе исследования проведён сравнительный анализ для трёх групп испытуемых, который свидетельствует о том, что клиническим группам будет присущ дизфункциональный перфекционизм. Преобладающий обсессивно-компульсивный тип выявлен у больных рекуррентным аффективным расстройством, у пациентов с генерализованным тревожным расстройством был диагностирован нарциссический тип перфекционизма. У студентов, не страдающих аффективными расстройствами, диагностирован нарциссический тип, который является клинической формой перфекционизма. Установлено, что постоянное стремление оправдать чужие ожидания может привести к появлению невротических расстройств, нарастанию внутреннего напряжения и к интенсивному развитию эндогенных конфликтов.

Ключевые слова: перфекционизм, дифференциально-типологическая структура перфекционизма, нарциссический тип, обсессивно-компульсивный тип, функциональный тип, генерализованное тревожное расстройство, рекуррентная депрессия, студенты.

Постановка проблеми. Проблема збільшення депресивних розладів являється актуальною та значимою для сучасної психологічної науки. В останні декілька років різко збільшився відсоток людей, що страждають депресією, й за прогнозами Світової організації охорони здоров'я до 2020 року депресія стане другою після серцево-судинних захворювань причиною смертності людей у всьому світі.

Популяризована модель успіху, процвітання, високих досягнень, традиційно розглядається як особливість, властива західному світоглядові. Нав'язані цінності, переломлюючись у сімейних та міжособистісних стосунках та в індивідуальній свідомості, будуть в подальшому задавати стиль мислення та способи діяльності, що може стати причиною емоційних розладів у майбутньому.

З проблемою негативного перфекціонізму як причиною виникнення психопатології вчені зіткнулися відносно недавно. Зі зростанням вимог до особистості та підвищення конкурентної ви-

можливості ринку людина ставить перед собою мету, яку не може задовольнити, спираючись на суб'єктивне уявлення «ідеалу».

Необхідність дослідження негативного впливу перфекціонізму на афективну сферу яскраво пояснюється тим, що в сучасній освіті активно запроваджується програма конкурентного навчання, що розвиває або комплекс неповноцінності, або сприяє засвоєнню фіктивної ролі особистісної значимості. Засоби масової інформації також пропагують культ ідеалу в усьому: в кар'єрі, зовнішньому вигляді, навчанні, що формує у людини прагнення в досягненні найбільших звершень.

Особливу **актуальність** проблема вивчення феномена перфекціонізму набуває у зв'язку зі зменшенням ролі морально-етичних цінностей культури в епоху постмодернізму з властивим їй зловживанням сучасними технологіями в задоволенні суспільних потреб, з хаотичною та надзвичайно мінливою системою соціальних норм і правил.

Головною проблемою в дослідженні виступає недостатня теоретична та емпірична наповненість поняття «перфекціонізм», його функціональних та дизфункціональних компонентів. Відсутність діагностичного інструментарію значно ускладнює подальше вивчення перфекціонізму, а особливо способи його корекції та профілактики.

Отже, головним завданням дослідження є встановлення диференціально-типологічної структури перфекціонізму задля зменшення негативних наслідків, що можуть нести в собі крайні форми його прояву, як для конкретної особистості, так і для суспільства в цілому.

Аналіз останніх досліджень. Теоретико-методологічну базу дослідження складають основні положення теоретичного розуміння перфекціонізму та сучасні емпіричні доробки стосовно проблеми патологічного перфекціонізму (А. Холмогорова, Н. Гарая, Д. Хамачек); новітні погляди на структуру перфекціонізму (Д. Фрост, П. Х'юїтт, Г.Флетт, Р. Слейні, Р. Хілл); дослідження перфекціонізму як дизадаптивної особистісної установки (І. Грачова, А. Вавілова).

Мета статті: здійснити аналіз диференціально-типологічної структура перфекціонізму, визначити переважаючий тип перфекціонізму у пацієнтів з депресивними та тривожними розладами.

Виклад основного матеріалу. Поняття «перфекціонізм» довгий час було проблемною категорією в психології, не мало одностайної думки стосовно змістового наповнення, джерел виник-

нення, якісної типології та повного спектра впливу на психічну сферу особистості.

Це призвело до появи великої кількості моделей перфекціонізму в контексті різних психологічних шкіл і підходів, які повністю не розкривали функціональне наповнення поняття, відштовхуючись тільки від однієї базової характеристики.

Для детального дослідження диференціально-типологічної структури перфекціонізму нами було розроблено опитувальник, що має на меті феноменологічне уточнення конструкта «перфекціонізм»: концептуалізацію та операціоналізацію даного поняття.

Для вітчизняних респондентів існує тільки один адаптований опитувальник – це «Багатомірна шкала перфекціонізму» П. Х'юїта, Г. Флетта в адаптації І.І. Грачової, що дозволяє виміряти рівень перфекціонізму і визначити характер співвідношення його структурних складових. За основу типології перфекціонізму П. Х'юїта та Г. Флетта взято об'єднуючу характеристику – джерело походження феномена, тобто, що саме виступає каталізатором до виникнення перфекціоністських суджень: сама особистість чи соціум [4, с. 73–80].

На нашу думку, перфекціонізм варто розглядати як багатогранне явище, враховуючи і джерело походження, і функціональну наповненість, і мотиваційний компонент.

Тому було розроблено опитувальник, що спирається на наукову модель двокомпонентної структури перфекціонізму Р. Слейні, яка подана за допомогою схеми – **рис. 1.1.**

Спираючись на структуру перфекціонізму Р. Слейні, Н. Гаранян, запропонувала розглядати дизфункціональний перфекціонізм як клінічний феномен [2, с. 24–27]. Але варто додати, що клінічний перфекціонізм не можна розглядати як виключно одномірний феномен, це обмежує дослідницьку активність і зводить дане поняття лише до інтенсивності його впливу на особистість.

Важливо зазначити, що одномірність моделі перфекціонізму не враховує такий важливий фактор, як спрямовуючі механізми розвитку. В той час, як багатофакторний підхід дозволяє більш точно диференціювати його за базовими ознаками, на які можна спиратися для побудови типології, і в подальшому, для більш ефективного лікування психопатології, причиною якої являються перфекціоністські установки.

Разом з тим потрібно розмежовувати функціональне прагнення людини до ідеалу, яке супроводжується позитивним праг-

ненням до успіху і критичним співвідношенням об'єктивних вимог і власних сил, від клінічного перфекціонізму, як дисфункціонального явища, яке шкодить гармонійному розвитку особистості.



Рис. 1.1. Двокомпонентна модель структури перфекціонізму (за Р. Слейні)

За допомогою опитувальника можна визначити типи перфекціонізму, що знаходяться на континуумі «Функціональний–Дизфункціональний» перфекціонізм, побудувати типологію перфекціонізму за ознакою спрямованості особистості.

В основу типології було покладено наукові розробки Н. Гаранян та Б. Сороцкіна, які виділяли невротичний і нарцисичний типи перфекціонізму. Обидва види пов'язані з різними способами досягнення «ідеальності», різною спрямованістю: на діяльність та результат; різними мотивами, що лежать в основі їх активності [3, с. 29–32]. Це дає нам змогу побудувати теоретичну модель опитувальника, що зображена на схемі (рис. 1.2).

Нарцисичний перфекціонізм – це спроба відповідати грандіозному образу Я, уникнути сорому і втрати захоплення з боку

соціуму. Нарцисичний тип визначається як домінування мотивації досягнення довершеності, отримання схвалення і захоплення, нехтування всіма іншими мотивами, перетворення досягнень і визнання в головний сенс життя.

Односпрямованість мотивації є основним розмежувальним критерієм між нарцисичним перфекціонізмом та obsесивно-компульсивним.

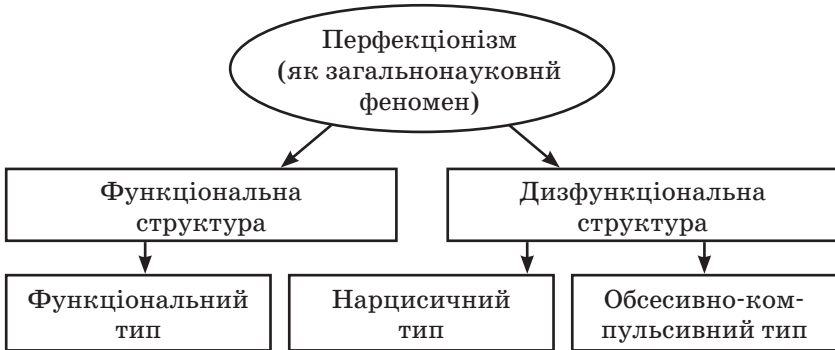


Рис. 1.2. Теоретична модель опитувальника

При obsесивно-компульсивному перфекціонізмі ідеалізований образ не витісняє всі інші мотиви та змістовні інтереси особистості. Така людина буде зацікавленою не тільки в результаті, але і в самій діяльності, акцент на досягнення буде пов'язаний з цінністю такої діяльності, а не тільки з однією нав'язливою потребою викликати захоплення в оточуючих. Obsесивно-компульсивний тип перфекціонізму буде властивий людям, які передусім, прагнуть досягнути ідеалу задля виправдання власних очікувань. Невротик може отримувати задоволення від зробленого «недостатньо добре», хоча і переживає почуття провини.

Розбіжність між obsесивно-компульсивним і нарцисичним типом може зводитися до того, що перші прагнуть бути досконалими, а другі – здаватися досконалими. Дана тенденція відображена в концепції «Перфекціоністської самопрезентації» П. Х'юїта і Г. Флета [2, с. 29–32].

Функціональний тип перфекціонізму передбачає постановку реалістично високих стандартів діяльності, але при цьому співвідносячи власні сили з поставленими вимогами, відсутність вузько направленої мислення в категоріях «ідеал-невдача», зрілі й адаптивні когнітивні схеми, адекватну оцінку можливостей своєї особистості, здатність до децентрації, відсутність по-

стійного порівняння себе з більш успішними іншими, прийняття критики стосовно діяльності та ставлення до помилок як до норми, що легко можна виправити.

Співвідношення характеристик трьох типів перфекціонізму може бути різним, оскільки не існує чистої типології у повному її вираженні, вони комбінуються за домінуючим одним типом – це призводить до утворення різних профілів особистості.

У ході діагностики здійснено порівняльний аналіз для трьох груп досліджуваних. Дві клінічні групи: хворі, що страждають генералізованим тривожним розладом, хворі з депресією та респонденти, що не мали діагностованих розладів афективного спектра.

Було виявлено, що для клінічних груп буде властивий дизфункціональний перфекціонізм. Переважаючий obsесивно-компульсивний тип виявлено в хворих, що страждають на рекурентну депресію, в пацієнтів з генералізованим тривожним розладом було діагностовано нарцисичний тип перфекціонізму.

У студентів, що не страждають афективними розладами, було виявлено нарцисичний тип, що являється клінічною формою перфекціонізму. Постійне прагнення виправдати чужі очікування може призводити до появи невротичних розладів, наростання внутрішньої напруги та інтенсивного розвитку ендогенних конфліктів. Особливу увагу потрібно звернути на те, що присутність клінічної форми перфекціонізму в структурі особистості може вказувати і на підвищену схильність представників даної вибірки до емоційних розладів в майбутньому, або свідчити про вже існуючі проблеми.

Тривалий час вважалося, що саме нарцисичний тип є крайньою точкою на континуумі «Дизфункціональний–Функціональний» перфекціонізм і найбільш деструктивною формою, що призводить до тяжкої патології. Однак, за результатами дослідження, нарцисичний тип виявився переважаючим для вибірки, респонденти якої страждають генералізованим тривожним розладом.

Це дає змогу зробити висновок, що міжособистісний конфлікт, який виникає за умов нарцисичного перфекціонізму, виступає каталізатором до виникнення тривожного розладу, що, порівняно з уніполярною депресією, має менш інтенсивний патогенний вплив на нормальне протікання психічної діяльності людини.

Варто зазначити, що постійна тривога може бути початковим симптомом рекурентного афективного розладу і, спираючись на

результати другої групи досліджуваних, які мають також досить високі показники за обсесивно-компульсивним типом, можна зробити припущення про континуальність перфекціонізму, а саме його типів в залежності від стадії протікання афективного розладу, інтенсивності патологічного впливу на особистість.

Нарцисичний тип може бути перехідною стадією до обсесивно-компульсивного, який при вирішенні внутрішньоособистісного конфлікту може набувати функціональної форми вираження та забезпечити повну адаптацію людини в суспільстві.

Висновки. Перфекціонізм досліджувався в межах багатофакторного підходу, що передбачає вивчення його типологічної структури та її впливу на психічне здоров'я особистості.

Отже, в ході дослідження було проаналізовано диференціально-типологічну структуру перфекціонізму, визначено переважаючий тип для хворих, що страждають афективними розладами. Було виділено три типи перфекціонізму, які знаходяться на континуумі «Дизфункціональний-Функціональний» перфекціонізм.

У подальшому головним завданням дослідження є встановлення узагальненого психологічного профілю для кожної з трьох груп досліджуваних, в залежності від властивого їм типу перфекціонізму. Оскільки перфекціонізм є багатофакторним поняттям, до нього має бути включено, крім типів власної структури, ще й ряд особистісних властивостей.

Емпіричні дослідження, пов'язані з вивченням перфекціонізму як особистісної риси з різними видами психопатології, вважаються перспективними в зв'язку з можливістю розробки нових методів допомоги, здебільшого для профілактики та корекції на початковому етапі прояву дизфункціонального перфекціонізму.

Виявлення та своєчасне усунення перфекціоністських вимог до себе на початковому етапі їх формування допоможе зменшити кількість афективних розладів, що з кожним роком набувають все більшого поширення серед молоді.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2006. – 350 с.
2. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) / Н.Г. Гаранян // Терапия психических расстройств. – № 1. – 2006. – С. 15–34.

3. Гаранян Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – № 4. – 2001. – С. 18–49.
4. Грачева И.И. Адаптация методики «многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И.И. Грачева // Психологический журнал. – № 6. – 2006. – С. 73–80.
5. Ясная В.А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – № 4. – 2007. – С. 157–167.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Burlachuk L. F. Psihodiagnostika / L. F. Burlachuk. – SPb. : Piter, 2006. – 350 s.
2. Garanjan N.G. Perfekcionizm i psihicheskie rasstrojstva (obzor zarubezhnyh empiricheskikh issledovanij) / N.G. Garanjan // Terapija psihicheskikh rasstrojstv. – № 1. – 2006. – S. 15–34.
3. Garanjan N.G. Perfekcionizm, depressija i trevoga / N.G. Garanjan, A.B. Holmogorova, T.Ju. Judeeva // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. – № 4. – 2001. – S. 18–49.
4. Gracheva I.I. Adaptacija metodiki «mnogomernaja shkala perfekcionizma» P. H'juitta i G. Fletta / I.I. Gracheva // Psihologicheskij zhurnal. – № 6. – 2006. – S. 73–80.
5. Jasnaja V.A. Perfekcionizm: istorija izuchenija i sovremennoe sostojanie problemy / V.A. Jasnaja, S.N. Enikolopov // Voprosy psihologii. – № 4. – 2007. – S. 157–167.

A.S. Proskurnia. Differential-typological structure of perfectionism as a determinant of occurrence of depression and anxiety disorders.

The article analyzes a personal phenomenon of «perfectionism» and its multifactorial structure. We have defined three basic types, which are located on a continuum of «Functional - Dysfunctional perfectionism». Functional type is distinguished to be inherent to healthy individual who critically assesses his capabilities, sets realistic goals, observes the ways for its achieving and enjoys received results. We note that dysfunctional one or as it is often called – clinical perfectionism, combines narcissistic and obsessive-compulsive type. Narcissistic type is characterized by motivation to success as a dominant one, obtaining approval and admiration from others, disregarding other motives, transformation achievements and recognition in the main meaning of life. On the other hand we have received obsessive-compulsive type, where idealized image does not displace all other motives and interests of the individual. Such person is interested not only in results but also in the activities focus on achieving, the value is associated with such activities, not just with one obsessive need of bringing joy to others. We have found that obsessive-compulsive perfectionism is peculiar type of people

who are primarily seeking to achieve ideal to justify their expectations. The neurotic can get enjoy from the «not well done» task, although can have feelings of guilt. Traditionally, clinical perfectionism is a trait of neurotic personality, which leads often to psychopathology. The study has made a comparative analysis of three groups of respondents, indicating that the clinical groups have dysfunctional perfectionism. The predominant type of obsessive-compulsive patients reveals recurrent affective disorder, when patients with generalized anxiety disorder are diagnosed with narcissistic type of perfectionism. Students who do not suffer from affective disorders are found as narcissistic type, which is a clinical form of perfectionism. We have found that the constant desire to meet other people's expectations can lead to the appearance of neurotic disorders, increasing internal tensions and developing endogenous intense conflict.

Key words: perfectionism, differential-typological structure of perfectionism, narcissistic type, obsessive-compulsive type, functional type, generalized anxiety disorder, recurrent depression, students.

Received February 12, 2016

Revised March 19, 2016

Accepted April 22, 2016

УДК 159.9.072.43+316.72

О.С. Рибак

rybako@hotmail.com

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В КРОС- КУЛЬТУРНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Rybak O.S. Methods of cognitive abilities research and their usage in cross-cultural psychology / O.S. Rybak // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 458–471.

О.С. Рибак. Методи дослідження когнітивних здібностей та їх використання в крос-культурній психології. У статті розглянуто особливості методів дослідження когнітивних здібностей та специфіку їх використання в крос-культурній психології. Для аналізу використано моніторинг крос-культурних досліджень в психології. Досліджено як знання чи незнання культури впливають на результати

тестів інтелекту. Основою наукової методології є використання науково-коректних інструментів дослідження (тестів) і забезпечення комунікації з досліджуваними. Доведено, що без розуміння інструкцій дослідника і правильного трактування реакцій дослідження може виявитися помилковим, навіть непотрібним. На основі проведеного аналізу основних напрямків дослідження когнітивних здібностей з'ясовано, що в галузі психології проведені фундаментальні дослідження, спрямовані на вивчення здібностей, виявлення їх змісту, структури, закономірностей формування, розробку концептуальної системи знань про здібності.

Докладно висвітлено історію появи перших крос-культурних досліджень та, відповідно, описано, яким методам надавалась перевага при проведенні перших досліджень. Особливо детально проаналізовано історію виникнення вимірювання інтелекту, причому, приділена особлива увага тестам інтелекту, їх використанню у якості вільних від культури методик. Проаналізовано дискусію стосовного того, яка частина інтелектуальних здібностей успадковується, а яка частина виховується в результаті нашої взаємодії із культурою.

Подано опис, як культурні групи відрізняються за своїми вподобаннями до певних параметрів класифікації, за легкістю та важкістю зміни параметрів категоризації, за точністю сортування і за вербалізацією параметрів, які використовують при сортуванні.

Підкреслено важливість методів дослідження креативності як одного із найбільш цінних когнітивних процесів.

Ключові слова: когнітивні здібності, інтелект, культурні відмінності, методи дослідження когнітивних здібностей, тести когнітивних здібностей, тести інтелекту, «вільні від культури тести», сортування об'єктів, просторове пізнання.

О.С. Рыбак. Методы исследования когнитивных способностей и их применение в кросс-культурной психологии. В статье рассмотрены особенности методов исследования когнитивных способностей и специфика их использования в кросс-культурной психологии. Для анализа использован мониторинг кросс-культурных исследований в психологии. Рассмотрено как знание или же незнание культуры влияет на результаты тестов интеллекта и доказана важность применения «тестов свободных от культуры». Основой научной методологии является использование научно-корректных инструментов исследования (тестов) и обеспечения коммуникации с исследуемыми. Доказано, что без понимания инструкций исследователя и правильной трактовки реакций, исследования может оказаться ошибочным, даже ненужным. На основе проведённого анализа основных направлений исследования когнитивных способностей выяснено, что в отрасли психологии проведены фундаментальные исследования, направленные на изучение способностей, выявления их содержания, структуры, закономерностей формирования, разработку концептуальной системы знаний о способностях.

Обстоятельно освещена история появления первых крос-культурных исследований и, соответственно, описано, каким методом предоставлялось преимущество при проведении первых исследований. Особенно детально проанализирована история возникновения измерений интеллекта, причём уделено особенное внимание тестам интеллекта, их использованию в качестве свободных от культуры методик. Проанализирована дискуссия касательного того, какая часть интеллектуальных способностей передаётся по наследству, а какая часть воспитывается в результате нашего взаимодействия с культурой.

Подано описание как культурные группы отличаются своими предпочтениями к определённым параметрам классификации, за лёгкостью и тяжестью изменения параметров категоризации, точностью сортировки и вербализацией параметров, которые используют при сортировке.

Подчёркнута важность методов исследования креативности как одного из наиболее ценных когнитивных процессов.

Ключевые слова: когнитивные способности, методы исследования когнитивных способностей, тесты когнитивных способностей, интеллект, тесты интеллекта, культурные отличия, «свободные от культуры тесты», сортировка объектов, пространственное познание.

Постановка проблеми. В останні роки масштабного розмаху набувають дослідження когнітивних здібностей за допомогою найрізноманітніших методів. Станом на сьогодні розвиток когнітивних здібностей для вчених виступає одним із провідних завдань. У зв'язку з цим розробляються нові психологічні схеми та методи. При цьому дослідники прагнуть знайти способи розвитку людський інтелект і когнітивні здібності.

Аналіз останніх досліджень. Перші серйозні крос-культурні дослідження в психології, точніше в загальній психології, датуються межею 19-20 ст. Засновником крос-культурної психології вважається британський психолог і антрополог У. Ріверс, який працював у складі знаменитої Кембріджської етнографічної експедиції на островах протоки Торреса, а потім у Новій Гвінеї і в Південній Індії.

Під час цієї експедиції в польових умовах були апробовані експериментальні установки і методики, розроблені в психологічних лабораторіях Європи. Вивчались сенсорні здібності: гострота зору, сприйняття кольору, сприйняття простору, гострота слуху, нюх, смак, визначення ваги, тактильні відчуття.

Психологи відкинули багато інтерпретацій У. Ріверса, особливо це стосується компенсуючої гіпотези, яку він і не зміг підтвердити, оскільки експериментально не дослідив вищі психічні функції. Але в багатьох відношеннях дослідження, проведені на

межі XIX і XX століть, досі вважаються показовими. Звіти У. Ріверса становлять значний інтерес і тому, що кількісні дані він прагнув підтвердити іншими методами. Так, вивчаючи сприймання кольорів за допомогою апаратурних методів, він використовував також метод опитування, цікавлячись у туземців, яким кольорам вони надають перевагу, і метод спостереження, відмічаючи, в одязі якого кольору люди приходять на свято.

Мета статті: розкриття основних методів вивчення когнітивних здібностей і розгляд їх використання в крос-культурній психології.

Виклад основного матеріалу. Крім перцептивних процесів, у центрі уваги етнопсихологів виявилось вимірювання інтелекту. Загальновідомо, що французи А. Біне і Т. Сімон на початку XX століття створили тести інтелекту для вимірювання готовності дітей до школи і виявлення тих, кому буде потрібне спеціальне навчання. Для цього підбирали завдання, за допомогою яких можна було перевірити здатність дітей «добре розуміти, добре розмірковувати» в повсякденному житті. А так як життя дітей в XX столітті у Франції означала в першу чергу життя у школі, вибирались види діяльності, які вимагались не просто культурою, а культурою школи [6].

Але, коли тести Біне-Сімона і IQ-тести отримали розповсюдження в США, їх стали використовувати у якості вільних від культури методик, які вимірюють загальну здатність вирішувати будь-які завдання – вродженої якості, яка називається інтелектом. Так, відомий американський психолог Р. Вудвортс провів тестування представників індіанських племен, які у 1904 році брали участь у виставці в Сент-Луїсі. У подальшому тестування людей із різних культур стало об'єктом не тільки наукової, але і політичної полеміки. Жорсткі суперечки розгорілись після того, як в 1913 році три чверті прибулих у США італійських, угорських і єврейських іммігрантів за результатами тестування були визнані розумово відсталими. Частина учасників полеміки захищала науковий характер тестів інтелекту, стверджуючи, що вихідцям з південної і Східної Європи повинен бути закритий доступ у США. Їх опоненти відповідали, що тести не здатні адекватно вимірювати розумові здібності іноземців, оскільки пов'язані зі знаннями в сфері мови і культури, а іммігранти погано говорили по-англійськи та прибули із країн з культурою часто значно відмінною від американської. Суперечки навколо того, як інтерпретувати результати тестування членів груп, які не належать до домінуючої культури, в США тривали досить довго [7].

Думка, що тести інтелекту не спроможні виміряти інтелект, не підтримується всебічно. Р. Гернштайн та К. Мюрей досліджували чи пункти тесту інтелекту, які вимагають знання культури, були важчими для афро-американців, чи для американців європейського походження. Вони виявили, що відмінності у досягненнях по різних культурних групах не були більшими за «культурозабарвленими пунктами», ніж «пунктами, позбавленими культурного забарвлення». З цих обмінів є очевидним те, що питання, чи може інтелект вимірюватися як дискретне явище, незалежно від знань культури, залишаються доречними. Насправді, вони лежать в основі дискусії стосовно того, яка частина інтелектуальних здібностей успадковується, а яка частина виховується в результаті нашої взаємодії із культурою [5].

Відмінності в результатах тесту інтелекту між групами різного культурного походження продовжують існувати, особливо це стосується певних груп меншості, що відстають у результатах приблизно на 15% від американців європейського походження. Яка частина цієї варіації обумовлена спадковістю, чи поєднанням соціальних, культурних та економічних факторів? Ці питання розділяють авторів на два табори впродовж більшої частини історії психології, і публікація праці «Крива Белла» (1994) гарвардським психологом Річардом Гернштайном та політичним вченим Чарльзом Мюреєм лише підіграла суперечку.

Погляди прибічників теорії про спадковий характер індивідуальних якостей особистості на розумові здібності передували суперечці «Кривої Белли». А. Дженсен є, мабуть, основним прибічником природної сторони суперечки, аргументуючи, що групові відмінності в результатах тесту інтелекту (наприклад, між афро-американцями та американцями європейського походження) виникають внаслідок того, що розумові здібності є головним чином (80%) біологічно зумовленими. Р. Пломін встановив пропорцію розбіжності, пов'язану з генетичними факторами в 40%. Т. Рід та А. Дженсен також вели спостереження за взаємозв'язком між расою та часом реакції (складова інтелекту), підтримуючи прибічників теорії про спадковий характер індивідуальних якостей особистості [7].

Припущення стосовно генетичної складової інтелекту підтримується даними з досліджень із залученням близнюків. Даним дослідженням займалися Шинон л'Іль Бушар і М. МакГью. Однояйцеві (монозиготні, 100% генетично споріднені) близнюки, виховані в різних середовищах показують більшу схожість результатів тесту інтелекту, ніж різнояйцеві (дизиготні, 50%

спорідненості) близнюки, виховані разом. Прямі взаємозв'язки між генетичною спорідненістю та схожістю результатів тесту час від часу відтворюються в дослідженнях із залученням близнюків. Однак, суперечка з теорії про спадковий характер індивідуальних якостей особистості трохи слабшає, коли ми враховуємо те, що монозиготні близнюки, виховані разом, також показують більшу схожість результатів тесту, ніж монозиготні близнюки, виховані окремо. Більше того, дослідження із залученням близнюків критикується за трьома пунктами.

- Непослідовність: різні тести інтелекту в певних випадках використовуються для визначення показників для різних учасників в одному й тому ж дослідженні.

- Семантика: різні визначення «окремо» використовуються в різних дослідженнях. Близнюки, нібито виховані окремо, могли насправді мати однаковий досвід.

Ми бачимо, що їхні змішані результати можуть використовуватись, щоб надати підтримку як природнім, так і виховним аргументам, до яких ми зараз звернемося.

Спроби виміряти інтелект більше та вище культури повинні працювати над впливом розподілених культурних понять між тими, кого тестують, та тими, хто створює тести [4]. Історія показує, що респонденти, чия інтелектуальна спадщина є схожою із інтелектуальною спадщиною їхніх оцінювачів, мають явну перевагу. Незважаючи на це, існують спроби розробити тести інтелекту, які є вільними від культурних обмежень. Вільні від культурних обмежень тести інтелекту розробляються для оцінювання інтелекту не опираючись на знання культури, зазвичай із використанням невербальних питань. Р. Кеттелл та його «вільний від культури тест» має письмові питання, що пропонують співвіднести між фігурами та формами [3]. Такі тести є спробою виправити етноцентризм в тестуванні інтелекту, оскільки він має вплив на тих, хто не є знайомий із домінантною символічною культурою типового тестування. Однак, вільні від культурних обмежень тести мало корелюють із шкільною успішністю. Крім того, було виявлено, що більше половини завдань в тесті Р. Кеттелла все-таки містили знання культури, що відчужують «неамериканських» учасників. Схожим чином, коли Р. Нісбетт провів дослідження із використанням тестових питань, змодельованих з питань Кеттелла та тесту Кеттелла, він з'ясував, що китайські та американські учасники, які були підібрані за змінними, що узгоджувалися з IQ (на кшталт швидкості пам'яті) все-таки показували дуже різні результати за, так званими, культурно-

вільними питаннями. Труднощі у створенні «менш заснованих на культурі», усесторонніх оцінювань, мабуть, демонструє намагання знайти тестові питання, які є однаково змістовними в різних країнах.

На даний час етнопсихологи виділяють кілька причин міжкультурних відмінностей в IQ. По перше, в різних культурах існують відмінні соціальні уявлення про інтелект та високоінтелектуальну особистість. Тому оцінка інтелектуальних здібностей, носіїв кожної із них повинна враховувати культурний зміст інтелекту. Якщо у США, відповідно до цінностей західної культури, інтелектуальність асоціюється перш за все з когнітивною компетентністю (інтелектуальна особистість «розмірковує логічно і добре», «вміє вирішувати проблеми», «говорить зрозуміло і чітко»), то на Сході більш значимою є соціальна компетентність. Китайці, наприклад, серед якостей інтелектуальної особистості називають відповідальність перед суспільством і навіть наслідування, а японці – скромність, вміння слухати і поділяти на точку зору іншого.

По-друге, у людей, які належать до різних культур, можуть не співпадати уявлення про достойний шлях вираження своїх здібностей. В індивідуалістичних культурах демонстрація знань і вмінь зазвичай заохочується. І така ж поведінка може розглядатись як непристойна і груба в культурах, де цінуються міжособистісні відносини, кооперація і скромність. Таку особливість необхідно враховувати при крос-культурних дослідженнях інтелекту, оскільки успішне виконання тестового завдання може вимагати поведінки, яка в одній культурі розглядається як нескромна і зухвала, а в іншій – як бажана.

Міжкультурні відмінності в наборі якостей, які включають у поняття інтелект, і у відношенні до виявлення цих якостей потребують додаткових емпіричних досліджень. Але одне очевидно:

«Ми знаємо лише те, що тести інтелекту є хорошими передбаченнями вербальних умінь, необхідних для успіху в сучасному індустріальному світі, в культурах з формалізованою освітньою системою, яка все більше розповсюджується у світі. Але такі тести можуть не вимірювати мотивацію, креативність, талант чи соціальні вміння, які також є важливими факторами досягнень» [2, с. 199].

По-третє, тест, сконструйований для однієї культури, може виявитися неадекватним для іншої, навіть, якщо його переклад не викликає зауважень. Наприклад, в американських тестах ін-

телекту є багато запитань типу: «Що спільного між фортепіано і скрипкою?» Цілком очевидно, що відповідь на дане запитання вимагає знайомства з цими інструментами. Правильну відповідь можна очікувати від представників європейської культури, але не від індивідів з африканського племені ко-сан, які грають на інших музичних інструментах. М. Коул абсолютно правий, коли пише, що «...єдиний спосіб отримати культуронезалежний тест – це розробка завдань, які в рівній мірі є частиною життєвого досвіду у всіх культурах. До сих пір ніхто не виконав такої дослідницької програми» [1, с. 74].

Сортування об'єктів. Інший метод вивчення категоризації – перевірка того, як люди групують різноманітні об'єкти. В ході даного дослідження часто використовується процедура «сортування». Оскільки в даному випадку категорії визначаються загально визнаними атрибутами, дана процедура також була названа сортуванням по еквівалентності. Як «регламентована», так і «вільна» процедура сортування використовувалась для виявлення параметрів оцінки відмінностей в категоризації. Брались до уваги таксономічна, функціональна, перцепційна і структурна категоризація. Було виявлено, що культурні групи відрізняються за своїми вподобаннями до певних параметрів класифікації, за легкістю та важкістю зміни параметрів категоризації, за точністю сортування і за вербалізацією параметрів, які використовують при сортуванні [2].

Р. Мішра і співавтори досліджували поведінку груп племен бірхор, асур і ораон (штат Біхар, Індія), пов'язану з категоризацією [6].

Опитуваним подали 29 відомих і характерних для даної місцевості об'єктів, які за попередніми припущеннями, належали до шести відомих категорій. Використовувалась процедура вільного сортування. Виконане завдання оцінювалось за декількома параметрами, такими як кількість виділених категорій, кількість категорій, відповідних очікуваним категоріям, кількість підкатегорій, суть групування (концептуальна, функціональна, перцепційна, ідіосинкразична) і зміни в принципі групування у процесі виконання завдання. Отримані дані свідчать про те, що представники бірхор, як правило, розподіляли об'єкти між меншою кількістю категорій і формували менше підкатегорій, ніж це робили представники асур і ораон. Контактне засвоєння культури групами не впливало на виділення категорій, відповідних категорій і підкатегорій. Паттерн результатів не змінювався при перегрупуванні об'єктів. Всі групи сортували об'єкти перш за все

за функціональним принципом, але діти асур та ораон робили так частіше, ніж інші. Вплив засвоєння культури було вагомим у відношенні концептуального групування лише у дітей ораон; цей факт свідчить, що інші види групування менше підпадають впливу засвоєння культури.

Ю. Васманн и Р.П. Дейзен досліджували класифікацію у юпно в Папуа-Новій Гвінеї, світогляд яких передбачає розподіл усього на «гаряче» та «холодне» [2]. Це параметр у вищій мірі абстрактного характеру, і його неможливо розпізнати за видимими особливостями. Як наслідок, тільки спеціалісти (шамани) можуть маніпулювати цими станами. Було розроблено завдання на сортування 19 об'єктів, які можна віднести до холодного, чи гарячого, але можна було класифікувати і за іншими критеріями, такими, як колір, форма, функція чи таксономія. Виявилось, що лише шамани явно використовували категорії холодне-гаряче. Інші представники старшого покоління використовували ці категорії опосередковано, через функцію. Хоча навчання у школі стимулювало сортування по кольору, всі діти (які навчались і які не навчались) використовували колір як основу сортування. Форма не використовувалась як критерій сортування об'єктів ні разу, а таксономія використовувалась дуже рідко.

Ці дані спростовують думку про неспроможність деяких культурних груп до абстрактного мислення. Різний рівень обізнаності – не єдине пояснення. Р. П. Дейзен стверджує, що групи здатні розподіляти за категоріями навіть незнайомі їм об'єкти[2]. Крім того, вони можуть розподіляти за категоріями знайомі стимули різними способами, в залежності від власного конкретного досвіду, пов'язаного з цими стимулами. А також в залежності від культурної адекватності методики, яка використовується для оцінки поведінки при категоризації. Факти свідчать, що різні культурні групи мають схожі здібності до обробки інформації.

Просторове пізнання – це процес, через який людина набуває знань про події та об'єкти. Крос-культурні дослідження просторового пізнання, головним чином, зосереджувались на тому, як люди описують простір. В ході цих досліджень часто використовувались завдання, пов'язані з описом зображень чи маршруту. Г. Спенсер вивчав дошкільнят з Ірану та Великобританії [7]. Він дослідив, що іранські діти детальніше описували місцевість, по якій проходив маршрут, але порівняно з британцями, давали менше свідчень про напрямок. Схожість в манері обміну інформацією просторового характеру між дорослими і дітьми в рамках

однієї культури дозволяє припустити, що комунікативна компетентність по відношенню до простору носить характер моделі, заданої культурою. Такій компетентності значно сприяють певні засоби, виготовлені людиною, такі як папір, олівець чи карта.

Г. В. Франке провів класичне дослідження просторової орієнтації в двох культурах [2]. Він аналізував використання абсолютних позначень напрямку (схід, захід, південь, північ) і відносних позначень (наприклад, праворуч, ліворуч, попереду, позаду) в Південно-Східній Азії і Каліфорнії. Отримані ним дані показали, що культури різняться у відношенні використання термінів для позначення напрямку і що такі терміни, як південь чи північ, не використовуються при описі реального світу; ці поняття прийняті в рамках конкретної культури. Наприклад, в Південно-Східній Азії південь часто означає «в напрямку до моря», а не «в напрямку до берега» і фактично ніколи не використовується для позначення півдня. У Каліфорнії прийнято говорити, що Тихий океан знаходиться на Заході, хоча це не завжди вірно.

В останніх дослідженнях просторового пізнання увага зосереджена на використанні мови для опису простору. Д.М. Тейлор і П. Тверські вказують, що теоретики просторової мови виокремлюють три види систем відліку в зв'язку з їх походженням: а) дейктична, або орієнтована на спостерігача, б) дійсна, або орієнтована на об'єкт, і в) зовнішня, або орієнтована на оточення. Ці три системи відповідають виділеним Д. Левінсоном відносній, дійсній та абсолютній системам, які були підтримані. У роботі Д. Левінсона висувається думка, що групи, яким притаманні мовні відмінності, надають перевагу різним системам відліку [2].

П. Р. Дейзен та Р. Мішра провели дослідження сільських і міських дітей 4-14 років у Парнасі (Індія) та долакха (Непал). У той час, як сільські діти здійснювали кодування інформації, в основному, в абсолютній системі відліку, міські діти використовували різні системи (включаючи абсолютну) для кодування інформації просторового характеру, хоча обидві групи розмовляли на одній мові (хінді). У Непалі при кодуванні просторової інформації перевага надається геоцентричній системі «підйом-спуск». Судячи зі всього, дані системи орієнтації не впливають на здатність дітей до виконання певних когнітивних завдань [7].

Вирішення проблем являє собою досить важливу область когнітивного функціонування людини. У крос-культурних дослідженнях особливу увагу приділяли вирішенню математич-

них задач. Наскільки нам відомо, у всіх культурах люди в тій чи іншій мірі користуються математикою; однак у культурах Сходу, де комп'ютери та калькулятори не використовуються на кожному кроці, приділяється велика увага формуванню навиків вираховування. Тому не дивно, що студенти цих культур отримують вищі оцінки за свої математичні досягнення. Група вчених Д. Гірі, Л. Фан та С. Боу-Томас порівнювала виконання китайськими і американськими дітьми задач на просте додавання і виявила, що китайські діти правильно вирішили у три рази більше задач, ніж американці, і зробили це значно швидше. Китайські діти використовували переструктуруванням даних, тоді як американські діти покладались лише на вираховування. Перевага китайських дітей пояснювалась тим, що батьки і вчителі спеціально займались виробленням у дітей основних математичних навиків.

У формальному і неформальному мисленні було виявлено свої особливості. Г. Девіс і М. Д. Гінзбург порівнювали практичні навички африканських, американських і корейських дітей [2]. У відношенні математичних задач неформального характеру відмінності були незначні. При вирішенні формальних математичних задач корейські діти продемонстрували більш високий рівень, ніж інші групи. Це свідчило про те, що навчання в школі і тренування вдома з допомогою батьків сформували у них прекрасні практичні навички вирішення формальних математичних задач.

При проведенні аналізу крос-культурних відмінностей у деяких дослідженнях використовувались задачі, що вимагали силогічних роздумів. Ці задачі пов'язані з логічними (абсолютними) істинами, які відрізняються від емпіричних (умовних) істин. Емпіричні істини пізнаються на власному досвіді, або зі слів інших людей. А. Р. Лурія провів дослідження традиційного характеру, пов'язане з силогічними роздумами [7]. Він виявив, що навіть неграмотні селяни Узбекистану можуть зрозуміти емпіричні істини, але не могли зрозуміти логічні істини.

С. Скрібнер розмежувала «теоретичні» та «емпіричні» відповіді. Теоретичні відповіді базуються на інформації, яка є в самій задачі. Емпіричні відповіді базуються на зовнішній інформації по відношенню до задачі. С.Скрібнер і М. Коул прийшли до висновку, що навчання в школі суттєво впливає на здатність до силогічних роздумів. Це демонструє, що шкільна освіта, роблячи акцент на аналіз, сприяє розвитку теоретичної орієнтації у силогізмах. Проводячи дослідження в Індії, А. С. Даш і Дж. П. Дас

виявили, що діти, які навчалися у школі, у більшій мірі схильні до силогізмів «кон'юнктивного» типу (наприклад: Кінь і собака ніколи не розлучаються. Зараз кінь біжить джунглями. Що робить собака?). Діти, які не отримали шкільної освіти, більш успішні у силогізмах типу «всупереч досвіду» (наприклад: якщо коня ситно нагодувати, він не зможе добре працювати. Коня Рама Бабу сьогодні ситно нагодували. Чи зможе він сьогодні добре працювати?). Ці результати свідчать про те що діти, які не навчалися у школі, здатні до сприйняття логічних істин таким чином, як і діти, що отримали шкільну освіту. Відмінності виникають лише у зв'язку з контекстом роздумів [7].

Креативність є одним з найбільш цінних когнітивних процесів; вона визначається оригінальністю, гнучкістю і зміною ідей чи інших результатів. На жаль, даний процес дуже мало вивчався у крос-культурному аспекті, хоча дослідження виявили роль зовнішніх факторів, що сприяють креативності, та екологічного контексту у формуванні креативності. Відносини дітей з батьками, включаючи підтримку і заохочення зі сторони останніх, також впливають на формування креативності [2].

С. Колліган провів традиційне дослідження ролі культурного тиску і практики соціалізації на формування музичної креативності [2]. Вивчалися культури жителів островів Самоа, Острова Балі, Японії та індійців Омаха. У культурах Самоа і Балі заохочується осмислення танцівниками власної індивідуальності, як наслідок, у цих культурах танцівники створюють унікальну індивідуальну манеру виконання в рамках базових установок мистецтва танцю, встановлених їх суспільством. Японська культура, як і культура індійців Омаха, не ставиться прихильно до інновацій та оригінальності. А значить стиль виконання танцівників у цих культурах залишається відносно незмінним.

Заохочення дітей до участі в певних іграх, зокрема «застав повірити», сприяє формуванню креативності. Креативному мисленню у дітей сприяють рольові ігри. Той ступінь, у якому ігри та ігрові види діяльності є складовою частиною процесу соціалізації дітей у будь-якій культурі, визначає вплив культури на креативність [2].

Висновки. Отже, розкрито основні методи вимірювання когнітивних здібностей та зроблено огляд їх використання в крос-культурній психології. Виявлено, що поряд із загальними когнітивними процесами, дослідницький інтерес часто привертали емпіричні вивчення рівня інтелекту у представників різних

культури. З'ясовано, що сучасні наукові тенденції спрямовані на створення тестів, які не обтяжуватимуться впливом культури.

У результаті роботи обґрунтовано важливість методів дослідження когнітивних здібностей та відображена їх специфіка використання в тій галузі психології, що займається дослідженням етносів. Перспективи подальших досліджень полягають у підборі адекватних адаптаційних прийомів для застосування дослідницьких методів у різних етнічних групах.

Список використаних джерел

1. Коул М. Культурно-историческая психология / М. Коул. – М. : Когито-Центр, 1997. – 427 с.
2. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. – СПб. : Питер, 2003. – 718 с.
3. Cattell R. Measuring intelligence / R. Cattell, H. Cattell. – Boston : Houghton Mifflin, 1971. – 583 p.
4. Greenfield P. Culture as process: empirical methods for cultural psychology / P. Greenfield // J. Berry, Y. Poortinga, J. Pandey (eds.) Handbook of cross-cultural psychology. – Vol. 1. Theory and Method. – Boston, MA : Allyn and Bacon, 1997. – 456 p.
5. Herrnstein R. The Bell Curve: intelligence and class structure in american life / R. Herrnstein, C. Murray. – New York : Free Press, 1994. – 439 p.
6. Mishra R. Ecology, acculturation and adaptation: A study of Adivasi in Birtar / R. Mishra, D. Sinha and J. Berry. – New Delhi : Sage, 1996. – 402 p.
7. Stevenson A. Cultural issues in psychology / A. Stevenson. – London : Routledge, 2010. – 279 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Koul M. Kul'turno-istoricheskaja psihologija / M. Koul. – М. : Когито-Центр, 1997. – 427 с.
2. Psihologija i kul'tura / pod red. D. Macumoto. – SPb. : Piter, 2003. – 718 s.
3. Cattell R. Measuring intelligence / R. Cattell, H. Cattell. – Boston : Houghton Mifflin, 1971. – 583 p.
4. Greenfield P. Culture as process: empirical methods for cultural psychology / P. Greenfield // J. Berry, Y. Poortinga, J. Pandey (eds.) Handbook of cross-cultural psychology. – Vol. 1. Theory and Method. – Boston, MA. : Allyn and Bacon, 1997. – 456 p.
5. Herrnstein R. The Bell Curve: intelligence and class structure in american life / R. Herrnstein, C. Murray. – New York : Free Press, 1994. – 439 p.

6. Mishra R. Ecology, acculturation and adaptation: A study of Adivasi in Birtar / R. Mishra, D. Sinha and J. Berry. – New Delhi : Sage, 1996. – 402 p.
7. Stevenson A. Cultural issues in psychology / A. Stevenson. – London : Routledge, 2010. – 279 p.

O. S. Rybak. Methods of cognitive abilities research and their usage in cross-cultural psychology. The article envisages features of methods that study cognitive abilities and their specific usage in cross-cultural psychology. We used monitoring of cross-cultural researches in psychology for the analysis. It was proved how knowledge or ignorance of culture influences the results of intelligence tests. The perspective of further researches lies in selection of adequate adaptive methods in different ethnic groups.

The history of appearance of cross-cultural researches is thoroughly shown and also preferred methods of first researches are described. The history of measurement of intelligence is analyzed in details, thus, special attention to the tests of intelligence, their usages in free-cultural methodologies is paid. The discussion about inherited intellectual abilities and intellectual abilities influenced by culture is analyzed.

In the article it is described how cultural groups differ after their preferences in parameters of classification, change of parameters of categorization, exactness of sorting and verbalization of parameters which they choose during sorting objects.

The importance of methods of creativity researches as one of the most precious cognitive processes is underlined. It is revealed that along with general cognitive processes, the empirical study of intelligence level of different cultures representatives is often attracted. It is found that modern scientific trends are aimed at creating tests that wouldn't be influenced by culture. The importance of cognitive research methods and their reflected specific use in the field of psychology that deals with the study of ethnic groups is proved.

Key words: cognitive abilities, methods of cognitive abilities, cognitive ability tests, intelligence, intelligence tests, free culture tests, object sorting, spatial cognition.

Received February 03, 2016

Revised March 21, 2016

Accepted April 23, 2016

Емпірична верифікація смислодіяльнісної детермінації переживання кризи у безробітних

Rudiuk O.V. Empirical verification of purport-activity determination of crisis experiencing by the unemployed / O.V. Rudiuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 472–487.

О.В. Рудюк. Емпірична верифікація смислодіяльнісної детермінації переживання кризи у безробітних. Статтю присвячено емпіричній розробці концепту переживання з позиції верифікації його смислодіяльнісного характеру. Зокрема, вивчено особливості смислодіяльнісної детермінації переживання кризи у безробітних. Емпіричними корелятами особливостей смислодіяльнісної детермінації переживання кризи у безробітних визначено характеристики їх смисложиттєвих орієнтацій, особистісної самоактуалізації та особистісних атрибуцій. Також виявлено зв'язок між рівнем інтенсивності переживання кризи у безробітних та характеристиками їх смисложиттєвих орієнтацій, особистісної самоактуалізації та особистісних атрибуцій.

Узагальнення емпіричних даних дало підстави стверджувати, що смисложиттєва феноменологія, як і самоактуалізаційна, визначає змістовний характер переживання кризи у безробітних, а це може свідчити про те, що перетворення кризової ситуації професійного виключення передбачає актуалізацію процесів самодетермінації особистісно-смислової сфери безробітних. Аналіз результатів дослідження особистісних атрибуцій безробітних дозволив виявити, що у перетворенні (переживанні) кризових ситуацій, пов'язаних з втратою професійної і трудової зайнятості, важливу роль відіграє така особистісна диспозиція як інтернальний локус контролю.

Зроблено висновок, що переживання кризи у безробітних має смислодіяльнісний характер і детермінується специфічною конфігурацією смисложиттєвих, самоактуалізаційних і атрибутивних особистісних характеристик.

Ключові слова: особистість, безробіття, криза, переживання кризи, смислодіяльнісний характер переживання, смисложиттєві орієнтації, особистісна самоактуалізація, особистісні атрибуції.

О.В. Рудюк. Эмпирическая верификация смыслодеятельностной детерминации переживания кризиса у безработных. Статья посвящена эмпирической разработке концепта переживания с позиции верификации его смыслодеятельностного характера. В частности, изучены особенности смыслодеятельностной детерминации переживания кризиса у безработных. Эмпирическими коррелятами особенностей смыслодеятельностной детерминации переживания кризиса у безработных определены характеристики их смысложизненных ориентаций, личностной самоактуализации и личностных атрибуций. Также выявлена связь между уровнем интенсивности переживания кризиса у безработных и характеристиками их смысложизненных ориентаций, личностной самоактуализации и личностных атрибуций.

Обобщение эмпирических данных дало основания утверждать, что смысложизненная феноменология, как и самоактуализационная, определяет содержательный характер переживания кризиса у безработных, а это может свидетельствовать о том, что преобразование кризисной ситуации профессионального исключения предполагает актуализацию процессов самодетерминации личностно-смысловой сферы безработных. Анализ результатов исследования личностных атрибуций безработных позволил выявить, что в преобразовании (переживании) кризисных ситуаций, связанных с потерей профессиональной и трудовой занятости, важную роль играет такая личностная диспозиция как интернальный locus контроля.

Сделан вывод, что переживание кризиса у безработных имеет смыслодеятельностный характер и детерминируется специфической конфигурацией смысложизненных, самоактуализационных и атрибутивных личностных характеристик.

Ключевые слова: личность, безработица, кризис, переживание кризиса, смыслодеятельностный характер переживания, смысложизненные ориентации, личностная самореализация, личностные атрибуции.

Постановка проблеми. Вимушена трудова і професійна міграція, необхідність суміщення різних видів і форм зайнятості, безробіття та інші феномени соціально-трудоових трансформацій у своїй сукупності генерують для багатьох українців кризову психологічну реальність. Мова йде саме про психологічну реальність, оскільки ці кризові феномени розглядаються з позиції особистості, яка сприймає і осмислює їх, прагне протистояти труднощам і вибудувати нові стосунки зі світом. Супроводжуючись при цьому втратою почуття визначеності і прозорості у відношенні власного майбутнього, депривацією базових потреб, професійною і соціальною маргіналізацією, втратою сенсу життя, вони стали сьогодні для багатьох джерелом гострих кризових переживань. З огляду на це, наукова рефлексія кризових процесів, які відбуваються у площині відношень зайнятості, вимагає

ґрунтовного осмислення та концептуальної розробки низки найбільш актуальних проблемних аспектів, пов'язаних передусім з їх конструктивним подоланням.

Подолання кризових явищ, релевантних сфері трудової зайнятості, пов'язане з переживаннями. Переживання в такому випадку є найбільш змістовним операціональним еквівалентом для фіксації процесів, які розгортаються у площині суб'єктивно-смислової активності особистості, адже воно змістовно конкретизує її перетворюючу активність в умовах кризи, виводить її за межі простого відновлення рівноваги, забезпечуючи тим самим конструювання нової соціальної ситуації зайнятості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якщо окреслити предметне поле сучасної наукової дискусії з приводу найбільш актуальних аспектів зазначеної проблематики, то стає очевидним, що у вітчизняному дослідницькому просторі воно представлене потужним фактажем теоретичних та емпіричних узагальнень (Ф. Василюк, К. Ізард, С. Максименко, О. Саннікова та ін.). Переживання як систему афективних, когнітивних і особистісних компонентів розглядали Б. Анан'єв, Б. Братусь, Ф. Василюк, Л. Виготський, О. Леонт'єв, А. Маслоу та ін. Уявлення про структурну організацію феномена переживання знайшли емпіричну розробку у дослідженнях І. Бринзи, Л. Вязнікової, О. Донченко, Т. Титаренко, М. Кліщевської, А. Лібіної, І. Пахно, Е. Рябової та ін.

Попри велику кількість досліджень природи та механізмів переживань сьогодні бракує наукових розвідок, присвячених проблемі переживання як процесу активного діяльнісного подолання. Зокрема в нашому дослідженні зроблено спробу емпіричної розробки концепту *переживання* з позиції верифікації його смислодіяльнісного характеру.

Мета статті полягає в емпіричному дослідженні особливостей смислодіяльної детермінації переживання кризи у безробітних.

Виклад основного матеріалу дослідження. Об'єктом емпіричного дослідження стала безробітна молодь віком від 18 до 35 років з різним стажем безробіття. Якісна структура вибірки, яка налічувала 137 осіб, відповідала соціально-демографічним і професійним характеристикам безробітних, зареєстрованих Рівненським міським центром зайнятості, на базі якого і проводилася основна частина дослідження. Емпіричними корелятами особливостей смислодіяльної детермінації переживання кризи у безробітних є характеристики їх *смисложиттєвих*

орієнтацій, особистісної самоактуалізації та особистісних атрибуцій.

Дослідження смисложиттєвих орієнтацій безробітних було проведене за допомогою методик: «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (Д. Леонтьєв) [2], «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) [3], «Тест визначення індивідуальної міри рефлексивності» (О. Карпов, В. Пономарьова) [1]. Характеристиками смисложиттєвих орієнтацій безробітних визначено: «цілі в житті», «процес життя», «результативність життя», «локус контролю-Я», «локус контролю життя», «осмисленість життя», «рефлексивність», «професійну ідентичність».

Дослідження особистісної самоактуалізації безробітних було проведене за допомогою модифікованої нами методики «Діагностика рівня саморозвитку» (Л. Бережнова) [5] і «Самоактуалізація особистості» (Е. Шостром) [4]. Характеристиками їх особистісної самоактуалізації визначено: «часову компетентність», «опору на себе», «сенситивність», «спонтанність», «самоповагу», «самоприйняття», «синергічність», «пізнавальні потреби», «креативність», «мотивацію саморозвитку».

Дослідження особистісних атрибуцій безробітних було проведене за допомогою методики «Рівень суб'єктивного контролю» (Є. Бажин, О. Голинкіна, О. Еткінд) [4]. Характеристиками особистісних атрибуцій безробітних виступили: «інтернальність в області досягнень», «інтернальність в області невдач», «інтернальність в області виробничих відносин».

Необхідність урахування специфіки емоційного сприйняття ситуації професійного виключення (безробіття) та інтенсивності емоційних переживань безробітних спонукали нас до створення формалізованої анкети. Досліджуваним було запропоновано проаналізувати індивідуальну ситуацію професійного виключення і дати кількісну оцінку своїм переживанням з цього приводу за сімома критеріями (емоційними станами), використовуючи заданий (фіксований) числовий континуум їх вираженості. Вираженість кожного стану оцінювалася безробітними за 6-бальною шкалою: 0 балів – відсутність емоційного стану; 5 балів – дуже виражений емоційний стан.

Оцінка переживань у безробітних здійснювалася за такими змістовими показниками: 1) внутрішня напруга; 2) внутрішнє спустошення, відсутність інтересу до будь-чого; 3) внутрішня тривога; 4) внутрішня пригніченість; 5) апатія, нестача сил, щоб упоратися з труднощами; 6) внутрішній спокій; 7) внутрішній комфорт.

З метою визначення діапазону низького, середнього і високого рівнів вираженості показників емоційних переживань безробітних були обчислені квартилі розподілу (Q_{25} , Q_{50} , Q_{75}). Верхньою межею низького рівня вираженості показників переживання було взято перший квартиль (Q_{25}), а нижньою межею високого рівня – третій квартиль (Q_{75}). Середній діапазон вираженості показників переживання відповідав значенням ознаки у проміжку між першим і третім квартилями.

У підсумку співвідношення рівнів вираженості емоційних станів дозволило отримати інтегральний показник – *інтенсивність переживання* індивідуальної ситуації професійного виключення у безробітних.

В ході дослідження було виявлено зв'язок між рівнем інтенсивності переживання кризи у безробітних та характеристиками їх смисложиттєвих орієнтацій, особистісної самоактуалізації та особистісних атрибутів. З цією метою були використані таблиці кросстабуляції номінативних ознак та метод V – Крамера. Проаналізуємо послідовно результати вимірювання кожної із названих груп особистісних характеристик безробітних.

Аналіз результатів вимірювання смисложиттєвих орієнтацій безробітних показав (табл. 1), що високий рівень їх прояву виявлено у відношенні: «осмисленості життя» – (42,8% безробітних), «рефлексивності» – (42,2% безробітних), «професійної ідентичності» – (39,1% безробітних).

Таблиця 1

**Рівень прояву смисложиттєвих орієнтацій у безробітних
(у % від загальної кількості опитаних)**

| Рівень прояву смисложиттєвих орієнтацій | Характеристики смисложиттєвих орієнтацій | | | | | | | |
|---|--|--------------|------------------------|------------------|----------------------|--------------------|----------------|-------------------------|
| | цілі в житті | процес життя | результативність життя | локус контролю-Я | локус контролю життя | осмисленість життя | рефлексивність | професійна ідентичність |
| низький | 17,8 | 46,0 | 49,7 | 17,8 | 27,9 | 23,6 | 20,4 | 29,6 |
| середній | 55,5 | 38,8 | 36,2 | 57,5 | 47,1 | 33,6 | 37,4 | 31,3 |
| високий | 26,7 | 15,2 | 14,1 | 24,7 | 25,0 | 42,8 | 42,2 | 39,1 |

Середній рівень вираженості всіх характеристик смисложиттєвих орієнтацій зафіксовано у значній кількості досліджуваних – від 31,3% до 57,5% безробітних за різними показниками.

Низький рівень вираженості смисложиттєвих орієнтацій у безробітних виявлено за такими характеристиками: «результативність життя» (49,7% безробітних) і «процес життя» (46,0% безробітних).

У такому випадку можна говорити про те, що низька оцінка теперішнього («процес життя») і минулого («результативність життя») у цих молодих безробітних детермінується фактом професійного виключення (безробіття) і відбувається через призму тих негативних наслідків, якими, зазвичай, супроводжується. Закономірно, що така життєва подія як безробіття кваліфікується ними як критична, і саме механізмам особистісно-сислової регуляції («осмисленість життя», «рефлексивність») належить виключно важлива роль у нівелюванні негативного психологічного резонансу, викликаного кризою зайнятості. Новий сценарій конструктивного подолання кризи, в такому випадку, можливий лише в процесі відновлення смислової відповідності між свідомістю і буттям через механізми професійної ідентифікації («професійна ідентичність»).

Ці результати можна доповнити даними Д. Леонтьєва, яким було розроблено тестові норми для шкал методики «Тест смисложиттєвих орієнтацій» [2]. Їх можна використати для порівняльного аналізу тестових показників, отриманих на вибірці чоловіків і жінок віком від 18 до 29 років, які брали участь у стандартизації методики, і вибірці безробітних, які брали участь у нашому дослідженні.

Порівняння даних емпіричного дослідження з тестовими нормами для чоловіків і жінок, які приводить Д. Леонтьєв, дозволяє підтвердити кілька важливих закономірностей, вже виявлених на даному етапі дослідження: середні значення у безробітних чоловіків і жінок перевищують відповідні тестові норми чоловіків і жінок за характеристикою «осмисленість життя» ($M_{\text{чол}}=110,7$; $M_{\text{жін}}=110,1$ для безробітних і $M_{\text{чол}}=103,1$; $M_{\text{жін}}=95,8$ для вибірки стандартизації), а за характеристиками «процес життя» ($M_{\text{чол}}=25,6$; $M_{\text{жін}}=22,9$ і $M_{\text{чол}}=31,1$; $M_{\text{жін}}=28,8$ відповідно) і «результативність життя» ($M_{\text{чол}}=18,3$; $M_{\text{жін}}=18,9$ і $M_{\text{чол}}=25,5$; $M_{\text{жін}}=23,3$ відповідно) поступаються (див. [3]). І хоча у нас немає даних, здатних підтвердити статистичну значимість цих відмінностей, все ж можна говорити про певні тенденції щодо вираженості смисложиттєвих орієнтацій у вибірці безробітних.

Закономірно, що теперішнє («процес життя») і минуле («результативність життя») негативно оцінюються через призму тієї ситуації, в якій перебувають безробітні. Проте більш важливим

е розуміння того, як ця ситуація заломлюється в психологічній проєкції і переробляється в індивідуальному досвіді суб'єктів професійного виключення («осмисленість життя»). Тому ці дані є вагомим аргументом на користь припущення про актуалізацію процесів самодетермінації особистісно-сміслової сфери безробітних, які здійснюються у формі смислорозумного переживання кризи.

Аналіз результатів вимірювання особистісної самоактуалізації молодих безробітних дозволив виокремити групу характеристик з низьким рівнем її прояву: «мотивація саморозвитку», «спонтанність», «часова компетентність» (53,2%, 46,8% і 39,7% безробітних відповідно) (табл. 2).

Таблиця 2

**Рівень прояву особистісної самоактуалізації у безробітних
(у % від загальної кількості опитаних)**

| Рівень прояву особистісної самоактуалізації | Характеристики особистісної самоактуалізації | | | | | | | | | |
|---|--|---------------|---------------|--------------|------------|----------------|---------------|---------------------|--------------|------------------------|
| | часова компетентність | опора на себе | сенситивність | спонтанність | самоповага | само-прийняття | синергічність | пізнавальні потреби | креативність | мотивація саморозвитку |
| низький | 39,7 | 22,7 | 18,7 | 46,8 | 18,4 | 23,9 | 36,2 | 36,8 | 24,2 | 53,2 |
| середній | 43,7 | 55,7 | 57,2 | 37,1 | 50,6 | 56,6 | 36,8 | 26,1 | 55,7 | 31,3 |
| високий | 16,6 | 21,6 | 24,1 | 16,1 | 31,0 | 19,5 | 27,0 | 37,1 | 20,1 | 15,5 |

Середній і високий рівні особистісної самоактуалізації демонструє за різними характеристиками від 26,1% до 57,2% і від 15,5% до 37,1% безробітних відповідно.

Такі дані яскраво ілюструють тенденцію до зниження у суб'єктів професійного виключення можливостей особистісного розвитку внаслідок дезінтеграції системи особистісно-професійних обмінів («мотивація саморозвитку»); до перманентного обмеження витрат особистісних ресурсів, підвищення контролю за власною поведінкою (вербальною і невербальною), і як наслідок, до втрати природності і безпосередності у вираженні своїх почуттів і емоцій, здатності бути самим собою («спонтанність»); до відходу від реальності (теперішнього) з фіксацією на досягненнях в минулому або з орієнтацією на нереалістичні цілі у майбутньому («часова компетентність»).

У ході аналізу результатів вимірювання особистісних атрибутів було виявлено (табл. 3), що приблизно третина безробітних демон-

струє високий рівень «інтернальності в області невдач», «інтернальності в області досягнень» та «інтернальності в області виробничих відносин» (34,8%, 33,7% і 32,5% безробітних відповідно).

Таблиця 3

**Рівень прояву особистісних атрибуцій у безробітних
(у % від загальної кількості опитаних)**

| Рівень прояву особистісних атрибуцій | Характеристики особистісних атрибуцій | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| | інтернальність в області досягнень | інтернальність в області невдач | інтернальність у вироб. відносинах |
| низький | 31,0 | 35,3 | 29,9 |
| середній | 35,3 | 29,9 | 37,6 |
| високий | 33,7 | 34,8 | 32,5 |

Щодо середнього і низького рівнів прояву особистісних атрибуцій, то тут спостерігається схожа ситуація: від 29,9% до 37,6% безробітних демонструють середній рівень їх прояву, а від 29,9% до 35,3% – низький.

У цьому випадку важко виокремити виражені змістові тенденції в силу того, що параметр локусу контролю є стійкою особистісною диспозицією, характер детермінації якої можна чітко прослідкувати лише у взаємозв'язку з динамічними особистісними утвореннями, наприклад, смисловими (когнітивними, емоційними) або конативними. Тому більш розгорнуту інтерпретацію детермінуючого характеру особистісних атрибуцій ми проведемо в контексті аналізу їх взаємозв'язку з рівнем інтенсивності переживання кризи у безробітних.

Наступним кроком у реалізації дослідження було виявлення зв'язку між інтенсивністю переживання кризи у безробітних та характеристиками їх смисложиттєвих орієнтацій, особистісної самоактуалізації та особистісних атрибуцій. Проаналізуємо поспідовно вплив кожної із зазначених груп особистісних характеристик безробітних на інтенсивність переживання кризи.

Аналіз даних на предмет виявлення взаємозв'язку між інтенсивністю переживання кризи та смисложиттєвими орієнтаціями безробітних дозволив зафіксувати статистично значимий зв'язок з усіма характеристиками (табл. 4).

Найбільший за силою зв'язок виявлено з «рефлексивністю» ($V=0,375$; $p<0,001$), «осмисленістю життя» ($V=0,353$; $p<0,001$), «локусом контролю життя» ($V=0,335$; $p<0,001$), «цілями в житті» ($V=0,300$; $p<0,001$), «локусом контролю-Я» ($V=0,286$; $p<0,001$) і «профідентичністю» ($V=0,257$; $p<0,001$).

Якщо проаналізувати дані, наведені в таблиці, то можна виокремити кілька важливих тенденцій, які визначають особливості особистісно-сислової детермінації переживання кризи у безробітних.

Так, молодь із сильною і амбітною особистісною позицією щодо життя (вис. рівень у 33,8% і сер. – у 56,9% безробітних), з вираженими життєвими цілями (вис. рівень у 39,5% і сер. – у 49,2% безробітних), пов'язаними з ідентифікацією і самореалізацією у професійній сфері (вис. рівень у 52,3% і сер. – у 30,3% безробітних), переконаннями щодо можливості свідомого контролю над усіма аспектами власного життя, в тому числі професійно релевантними (вис. рівень у 31,3% і сер. – у 50,3% безробітних), перебувають у стані інтенсивного пошукуислової відповідності між ідеальним, бажаним сценарієм власного професійного розвитку і реальною ситуацією, що унеможлиблює його реалізацію (безробіття). Про це свідчить виражений характерислового (вис. рівень у 59,0% і сер. – у 23,6% безробітних) і рефлексивного (вис. рівень у 59,5% і сер. – у 31,8% безробітних) компонентів переживання у безробітних.

Таблиця 4

Взаємозв'язок між рівнем інтенсивності переживання у безробітних та рівнем прояву їх смисложиттєвих орієнтацій (у % від загальної кількості опитаних)

| Рівень прояву смисложиттєвих орієнтацій | | Рівень інтенсивності переживання | | |
|---|----------|----------------------------------|----------|---------|
| | | низький | середній | високий |
| цілі в житті | низький | 37,9 | 10,6 | 11,3 |
| | середній | 50,6 | 80,3 | 49,2 |
| | високий | 11,5 | 9,1 | 39,5 |
| процес життя | низький | 50,6 | 24,2 | 51,3 |
| | середній | 43,7 | 47,0 | 33,8 |
| | високий | 5,7 | 28,8 | 14,9 |
| результативність життя | низький | 57,5 | 34,8 | 51,3 |
| | середній | 39,1 | 50,0 | 30,3 |
| | високий | 3,4 | 15,2 | 18,5 |
| локус контролю-Я | низький | 41,4 | 12,1 | 9,2 |
| | середній | 52,9 | 65,2 | 56,9 |
| | високий | 5,7 | 22,7 | 33,8 |
| локус контролю життя | низький | 63,2 | 9,1 | 18,5 |
| | середній | 31,0 | 59,1 | 50,3 |
| | високий | 5,7 | 31,8 | 31,3 |

| | | | | |
|-------------------------|----------|------|------|------|
| осмисленість життя | низький | 49,4 | 7,6 | 17,4 |
| | середній | 43,7 | 50,0 | 23,6 |
| | високий | 6,9 | 42,4 | 59,0 |
| рефлексивність | низький | 51,7 | 13,6 | 8,7 |
| | середній | 36,8 | 54,5 | 31,8 |
| | високий | 11,5 | 31,8 | 59,5 |
| професійна ідентичність | низький | 50,6 | 37,9 | 17,4 |
| | середній | 27,6 | 39,4 | 30,3 |
| | високий | 21,8 | 22,7 | 52,3 |

Виходячи з результатів дослідження, ми припускаємо, що ситуація професійного виключення актуалізує процес самоде-термінації особистісно-сислової сфери безробітних, який здійснюється шляхом смислодіяльного переживання кризи в їх індивідуальному досвіді. По суті, в процесі перетворення критичної ситуації на рівні особистості (її суб'єктно-середовищних відношень) безробітного актуалізуються процеси його смислодіяльної активності, і в тканину цих смислотрансформуючих відношень обов'язково вплетені переживання.

Це опосередковано підтверджує гіпотезу про те, що завдяки переживанню, як процесу не лише пристрасного відображення образів явищ, смислів, цінностей, а ширше – як процесу реінтеграції (відновлення) суб'єктивно-сислового простору безробітних, відкриваються можливості їх професійного самовизначення на новому (продуктивному, творчому) рівні.

Аналіз взаємозв'язку між інтенсивністю переживань у безробітних та рівнем прояву їх особистісної самоактуалізації дозволив виявити статистично значимий зв'язок з усіма, крім «спонтанності», характеристиками (табл. 5).

Найбільший за силою зв'язок виявлено із «самоповагою» ($V=0,320$; $p<0,001$), «пізнавальними потребами» ($V=0,307$; $p<0,001$), «синергічністю» ($V=0,304$; $p<0,001$), «креативністю» ($V=0,282$; $p<0,001$), «опорою на себе» ($V=0,277$; $p<0,001$), «сенситивністю» ($V=0,257$; $p<0,001$), «мотивацією саморозвитку» ($V=0,254$; $p<0,001$) і «самоприйняттям» ($V=0,243$; $p<0,001$).

Представлений у таблиці відсотковий розподіл безробітних за характеристиками особистісної самоактуалізації дозволяє виявити деякі закономірності, важливі для розуміння специфічних особливостей детермінації переживання кризи у безробітних. Очевидно, що найбільш «чутливою» до особливостей ситуації професійної декваліфікації виявилася та частина безробітних, у якої

виражені тенденції поважати і цінувати себе за свою силу (вис. рівень у 41,0% і сер. – у 51,8% безробітних), пізнавати оточуючий світ (вис. рівень у 51,8% і сер. – у 25,6% безробітних), розвивати, розширювати власний професійний простір (вис. рівень у 23,1% і сер. – у 25,6% безробітних), цілісно й осмислено сприймати світ і людей (вис. рівень у 35,9% і сер. – у 33,8% безробітних), діяти творчо і нестандартно в різноманітних життєвих ситуаціях (вис. рівень у 22,6% і сер. – у 57,9% безробітних), керуватися власними принципами і мотивами, у своїх вчинках опиратися на власні почуття і думки (вис. рівень у 30,3% і сер. – у 58,5% безробітних), глибоко і тонко відчувати власні потреби і переживання (вис. рівень у 34,9% і сер. – у 44,1% безробітних), приймати себе всупереч своїй слабкості (вис. рівень у 30,3% і сер. – у 52,3% безробітних).

Що стосується характеристики «спонтанність», то лише невелика частина безробітних з вираженою тенденцією відкрито виявляти свої почуття і емоції у поведінці (вис. рівень у 14,9% і сер. – у 35,4% безробітних) демонструє високу інтенсивність переживання кризи.

Оскільки «спонтанність» не увійшла до переліку значимих самоактуалізаційних корелятивів переживання кризи, то стає очевидним, що можливість і прагнення бути самим собою, спонтанно виражати свої почуття й емоції в поведінці не є для безробітних актуальними потребами в ситуації професійного виключення, що вимагають мобілізації особистісних ресурсів.

Узагальнюючи емпіричні дані, можна говорити про те, що самоактуалізаційна феноменологія, як і смисложиттєва, визначає змістовий характер переживання кризи у безробітних. В контексті даного дослідження це може свідчити про те, що конструктивне перетворення критичної ситуації (безробіття), яке передбачає актуалізацію процесів самодетермінації особистісно-сислової сфери безробітних, пов'язане з певними ознаками зрілої особистості, які вже неодноразово описувалися в науковій літературі. До них можна віднести самоповагу, прийняття себе та інших і, напевне, основну якість, яку А. Маслоу називає самореалізацією, а В. Франкл – осмисленістю життя. Такою важливою домінантою зрілої особистості, яка дозволяє успішно долати негативні наслідки будь-яких життєвих труднощів, Е. Шостром вважала самоактуалізацію.

Це дає підстави частково підтвердити робоче припущення про те, що конструктивне переживання кризи у безробітних відбувається в процесі їх смислодіяльної активності в напрямку усунення смислового розходження між свідомістю і буттям, відновлення їх відповідності на основі нових життєвих відношень,

і детермінується специфічною конфігурацією смисложиттєвих і самоактуалізаційних особистісних детермінант.

Таблиця 5

Взаємозв'язок між рівнем інтенсивності переживання у безробітних та рівнем прояву їх особистісної самоактуалізації (у % від загальної кількості опитаних)

| Рівень прояву особистісної самоактуалізації | | Рівень інтенсивності переживання | | |
|---|----------|----------------------------------|----------|---------|
| | | низький | середній | високий |
| часова компетентність | низький | 50,6 | 18,2 | 42,1 |
| | середній | 37,9 | 68,2 | 37,9 |
| | високий | 11,5 | 13,6 | 20,0 |
| опора на себе | низький | 47,1 | 24,2 | 11,3 |
| | середній | 47,1 | 59,1 | 58,5 |
| | високий | 5,7 | 16,7 | 30,3 |
| сенситивність | низький | 8,0 | 25,8 | 21,0 |
| | середній | 83,9 | 60,6 | 44,1 |
| | високий | 8,0 | 13,6 | 34,9 |
| спонтанність | низький | 47,1 | 37,9 | 49,7 |
| | середній | 37,9 | 40,9 | 35,4 |
| | високий | 14,9 | 21,2 | 14,9 |
| самоповага | низький | 44,8 | 16,7 | 7,2 |
| | середній | 49,4 | 48,5 | 51,8 |
| | високий | 5,7 | 34,8 | 41,0 |
| самоприйняття | низький | 39,1 | 22,7 | 17,4 |
| | середній | 58,6 | 66,7 | 52,3 |
| | високий | 2,3 | 10,6 | 30,3 |
| синергічність | низький | 66,7 | 13,6 | 30,3 |
| | середній | 28,7 | 56,1 | 33,8 |
| | високий | 4,6 | 30,3 | 35,9 |
| пізнавальні потреби | низький | 67,8 | 37,9 | 22,6 |
| | середній | 24,1 | 30,3 | 25,6 |
| | високий | 8,0 | 31,8 | 51,8 |
| креативність | низький | 48,3 | 6,1 | 19,5 |
| | середній | 49,4 | 57,6 | 57,9 |
| | високий | 2,3 | 36,4 | 22,6 |
| мотивація само-розвитку | низький | 70,1 | 36,4 | 51,3 |
| | середній | 23,0 | 59,1 | 25,6 |
| | високий | 6,9 | 4,5 | 23,1 |

Аналіз взаємозв'язку між рівнем інтенсивності переживання у безробітних та їх особистісними атрибутами дозволив зафіксувати статистично значимий зв'язок з усіма їх характеристиками (табл. 6).

За силою зв'язку дані характеристики розподілилися наступним чином: «інтернальність в області невдач» ($V=0,366$; $p<0,001$), «інтернальність в області виробничих відносин» ($V=0,282$; $p<0,001$), «інтернальність в області досягнень» ($V=0,173$; $p<0,01$).

Таблиця 6

Взаємозв'язок між рівнем інтенсивності переживання у безробітних та рівнем прояву їх особистісних атрибутів (у % від загальної кількості опитаних)

| Рівень інтенсивності переживання | Характеристики особистісних атрибутів | | | | | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|----------|---------|---------------------------------|----------|---------|------------------------------------|----------|---------|
| | інтернальність в області досягнень | | | інтернальність в області невдач | | | інтернальність у вироб. відносинах | | |
| | низький | середній | високий | низький | середній | високий | низький | середній | високий |
| низький | 48,3 | 31,0 | 20,7 | 64,4 | 17,2 | 18,4 | 44,8 | 28,7 | 26,4 |
| середній | 19,7 | 43,9 | 36,4 | 21,2 | 43,9 | 34,8 | 39,4 | 40,9 | 19,7 |
| високий | 27,2 | 34,4 | 38,5 | 27,2 | 30,8 | 42,1 | 20,0 | 40,5 | 39,5 |

Відсотковий аналіз характеру взаємозалежності між рівнем інтенсивності переживання у безробітних та «інтернальністю в області невдач» (вис. рівень у 42,1% і сер. – у 30,8% безробітних), «інтернальністю в області виробничих відносин» (вис. рівень у 39,5% і сер. – у 40,5% безробітних) і «інтернальністю в області досягнень» (вис. рівень у 38,5% і сер. – у 34,4% безробітних) дозволяє констатувати, що виражену інтенсивність переживання демонструє та частина безробітних, яка бере всю відповідальність за реальний стан речей (втрата роботи або неможливість її знайти) на себе, намагається локалізувати джерело причинності у собі, прагне розібратися у власних особистісно-професійних якостях, які опосередковано сприяли збільшенню ризику потрапляння до лав безробітних.

Якщо звернутися до результатів, отриманих вітчизняними і зарубіжними дослідниками в контексті вивчення поведінко-

вих стратегій подолання безробіття (копінг-стратегій), то можна помітити закономірну тенденцію – конструктивний стиль поведінки, який приводить до відновлення зайнятості, достовірно частіше демонструють безробітні з вираженими інтервальними особистісними атрибутами. Враховуючи це і виходячи з результатів дослідження, можна припустити, що у перетворенні (переживанні) кризових ситуацій, пов'язаних із втратою професійної і трудової зайнятості, важливу роль відіграє така особистісна характеристика як інтервальний локус контролю.

Якщо екстраполювати ці сентенції у площину дослідження актуальної проблеми, то стає очевидним, що інтервальність як стійка особистісна диспозиція бере безпосередню участь у відновленні (реінтеграції) суб'єктивно-смыслового простору безробітних, а детермінуючим процесом такої їх смыслодіяльної активності є переживання.

Висновки і перспективи подальших розвідок. На основі визначеної мети, яка полягала у вивченні особливостей смыслодіяльної детермінації переживання кризи у безробітних, було досліджено його емпіричні кореляції – смысловиттєві орієнтації, характеристики особистісної самоактуалізації та особистісних атрибутів безробітних, а також виявлено взаємозв'язок рівня їх вираженості з інтенсивністю переживань.

Узагальнення емпіричних даних дало підстави стверджувати, що смысловиттєва феноменологія, як і самоактуалізаційна, визначає змістовий характер переживання кризи у безробітних. Це може свідчити про те, що перетворення кризової ситуації безробіття передбачає актуалізацію процесів самодетермінації особистісно-смыслової сфери безробітних. Аналіз результатів дослідження особистісних атрибутів безробітних дозволив виявити, що у перетворенні (переживанні) кризових ситуацій, пов'язаних із втратою професійної і трудової зайнятості, важливу роль відіграє така особистісна характеристика як інтервальний локус контролю.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні типологічних і статовоспецифічних особливостей переживання кризи у безробітних.

Список використаних джерел

1. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2004. – 424 с.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысловжизненных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.

3. Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. – СПб., 2003. – 480 с.
4. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э. Сыманюк. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. – 320 с.
5. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 488 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Karpov A.V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'nosti / A.V. Karpov. – М. : Izd-vo In-ta psihologii RAN, 2004. – 424 s.
2. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennyh orientacij / D.A. Leont'ev. – 2-e izd. – М. : Smysl, 2000. – 18 s.
3. Praktikum po gendernoj psihologii / pod red. I.S. Klecinoj. – SPb., 2003. – 480 s.
4. Symanjuk Je.Je. Psihologija professional'no obuslovlennyh krizisov / Je.Je. Symanjuk. – М. : Izd-vo Mosk. psihol.-soc. in-ta, 2004. – 320 s.
5. Fetiskin N.P. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Manujlov. – М. : Izd-vo In-ta psihoterapii, 2002. – 488 s.

O.V. Rudiuk. Empirical verification of purport-activity determination of crisis experiencing by the unemployed. The article deals with the empirical elaboration of experience concept from the perspective of verification of its purport-activity character. In particular, the features of purport-activity determination of crisis experiencing by the unemployed are studied. The characteristics of the life purport orientations, personal self-actualization and personal attributions are defined as empirical correlates of features of purport-activity determination of crisis experiencing by the unemployed. An association between the level of intensity of crisis experiencing by the unemployed and characteristics of life purport orientations, personal self-actualization and personal attributions is detected.

Summarizing of empirical data gives grounds to claim that life purport phenomenology as well as self-actualization determines informative character of crisis experiencing by the unemployed. This may indicate that the conversion of crisis situation of professional exclusion provides actualization of self-determination processes of personal-purport sphere of the unemployed. Analysis of the survey results of the unemployed personal attributions revealed that such personal disposition as internal locus of control plays an important role in the conversion (experience) of crisis situations related to loss of employment.

It is concluded that the experience of the crisis by the unemployed has purport-activity character and it is determined by specific configuration of life purport, self-actualization and attribute personal characteristics.

Key words: personality, unemployment, crisis, crisis experience, purport- activity character of experience, life purport orientations, personal self-actualization, personal attribution.

Received February 03, 2016

Revised March 21, 2016

Accepted April 23, 2016

УДК 159. 9: 34 (075.8)

A.B. Сорока

Anatolij_Soroka@ukr.net

Психологічні особливості взаємозв'язків ціннісно-нормативної сфери та системи вольової саморегуляції девіантної особистості

Soroka A.V. Psychological features of interrelation of value-normative sphere and the system of will self-regulation of deviant personality / A.V. Soroka // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 487–498.

A.B. Сорока. Психологічні особливості взаємозв'язків ціннісно-нормативної сфери та системи вольової саморегуляції девіантної особистості. Дана стаття продовжує розкривати процес виконання експериментального дослідження запропонованої нами програми дослідження розвитку ефективності соціальної адаптації безхатька після звільнення від відбування терміну покарання (перші 6 місяців після відбування терміну покарання) [7]. У результаті використання кореляційного аналізу за методом обчислення коефіцієнта r Кендела визначено психологічні особливості взаємозв'язків ціннісно-нормативної сфери та динамічної сторін вольової саморегуляції особистості після звільнення від відбування терміну покарання. Аналізуючи виявлені нами взаємозв'язки, можна виділити два їх типи: конструктивні зв'язки, такі, де високі показники компонентів ціннісно-нормативної сфери та вольової саморегуляції особистості утворюють зв'язки, що сприяють кращій ресоці-

алізації девіантної особистості у сучасному суспільстві. Констатовано, що такі зв'язки сприяють як покращенню ціннісно-нормативної сфери, правосвідомості особистості, так і проявам самоконтролю, вмінню регулювати свої стани, почуття та дії і загалом вольову саморегуляцію девіантної особистості. Та деструктивні зв'язки, такі, де окремі високі показники компонентів системи вольової саморегуляції особистості виступають підтримкою негативних аспектів ціннісно-нормативної сфери девіантної особистості. Так, наприклад, встановлено високий рівень сформованості такої вольової якості як «наполегливість», з одного боку, може сприяти блокуванню негативної властивості особистості як «схильність до агресії», а з іншого боку – має зворотню властивість з такими субшкалами як «прагнення підігнати партнера під себе» та «невміння пристосовуватися до інших». Зроблено висновок, що підтримка та формування конструктивних взаємозв'язків між перемінними може сприяти позитивним змінам нашого системокомплексу з метою результативної ресоціалізації девіантної особистості у сучасному суспільстві.

Ключові слова: системний підхід, системокомплекс, ціннісно-нормативна сфера особистості, вольова саморегуляція особистості, кореляційні взаємозв'язки, психокорекційна програма.

А.В. Сорока. Психологические особенности взаимосвязи ценностно-нормативной сферы и системы волевой саморегуляции девиантной личности. Данная статья продолжает раскрывать процесс выполнения экспериментального исследования предложенной нами программы исследования развития эффективности социальной адаптации бездомной личности после освобождения с мест лишения свободы (первые 6 месяцев после освобождения с мест лишения свободы) [7]. В результате использования корреляционного анализа по методу вычисления коэффициента τ Кенделла нами выявлены психологические особенности взаимосвязи ценностно-нормативной сферы и динамической стороны волевой саморегуляции личности после освобождения с мест лишения свободы. Анализируя выявленные нами взаимосвязи, можно выделить два их типа: конструктивные связи, где высокие показатели компонентов ценностно-нормативной сферы и волевой саморегуляции личности формируют взаимосвязи, что способствуют лучшей ресоциализации девиантной личности в современном обществе. Констатируется, что такие взаимосвязи способствуют как улучшению ценностно-нормативной сферы, правосознанию личности, так и проявлению самоконтроля, умению регулировать свои состояния, чувства, действия и в целом волевой саморегуляции девиантной личности. К деструктивным взаимосвязям относятся такие, где отдельные высокие показатели компонентов системы волевой саморегуляции личности выступают поддержкой негативных аспектов ценностно-нормативной сферы девиантной личности. Так, например, установлено высокий уровень сформированности такого волевого качества как «настойчивость», с одной стороны, может способствовать блокированию такого негативного свойства личности

как «склонность к агрессии», а с другой стороны, имеет обратное свойство с такими субшкалами как «стремление подчинить партнёра себе» и «неумение приспособливаться к другим». Сделан вывод, что поддержка и формирование конструктивных взаимосвязей между переменными может способствовать позитивным изменениям нашего системного комплекса с целью результативной ресоциализации девиантной личности в современном обществе.

Ключевые слова: системный подход, системно-комплекс, ценностно-нормативная сфера личности, волевая саморегуляция личности, корреляционные взаимосвязи, психокоррекционная программа.

Постановка проблеми. Актуальність проблем щодо соціалізації особистості після відбування терміну покарання, а особливо надання психологічної допомоги безхатьку після звільнення від відбування терміну покарання (період перших шести місяців після звільнення), є нещось інше, як *профілактика скоєння ними можливих злочинів*. Тому головною метою психологів відповідних установ є визначення психологічних умов для успішної ресоціалізації девиантної особистості у сучасному суспільстві. Складовими цього процесу є психологічна підтримка стимулювання девиантної особистості до розвитку конструктивних взаємозв'язків ціннісно-нормативної сфери та волевої саморегуляції особистості.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, констатує недостатній розвиток ціннісно-нормативної сфери та волевої саморегуляції девиантної особистості як на етапі звільнення, так і після відбування терміну покарання [5; 6; 7; 8]. Як наслідок, відзначається невміння управляти своєю поведінкою і діяльністю, вибирати цілі і засоби їх досягнення, нести відповідальність за те, що відбувається в житті девиантної особистості. Отже, в останні двадцять років у пенітенціарній психології склалася, так звана, ціннісно-нормативна концепція особистості злочинця, яка досить детально, логічно обґрунтовано виробила й експериментально довела роль цінностей у детермінації людської діяльності. Ціннісно-нормативна концепція найбільшою мірою відповідає системному підходу до особистості як до цілісності та єдності різних її сторін [1; 3; 4; 9].

Цінності відіграють одну з провідних ролей в мотивації поведінки вже тому, що самі по собі утворюють, на думку багатьох авторів [2; 4; 10], «вищий диспозиційний рівень» у структурі особистості кожної людини.

Особливості волевої сфери девиантної особистості досліджувалися в роботах Б. С. Волкова, В. Г. Деева, Н. А. Деевої,

К. Е. Ігошева, Т. В. Калашнікової, В. Ф. Пірожкова, А. Р. Ратина, А. І. Ушатікова і ін. Вони підкреслюють, що низький рівень сформованості вольової саморегуляції засуджених в умовах виправної колонії знижує результативність процесу виправлення й ускладнює успішність подальшої ресоціалізації девіантної особистості в суспільстві.

При розгляді ціннісно-нормативної сфери та вольової саморегуляції девіантної особистості ми дотримувалися положень, розроблених в рамках системно-структурного підходу. Б. Ф. Ломову належить найбільша заслуга в розробці принципу системності та відповідного йому системного підходу в психології. Основний принцип, яким керувався Б. Ф. Ломов при постановці та вирішенні практичних завдань, а також при аналізі співвідношення прикладних і фундаментальних досліджень в психології, формулювався ним як *єдність теорії, експерименту і практики* [3, с. 51].

Так, ресоціалізацію особистості після звільнення від відбування терміну покарання, з одного боку, можна розглядати як систему, а з другого – як *системний комплекс*, який складається із двох самостійних, але взаємозалежних систем, які умовно можна назвати як «*Система ціннісно-нормативної сфери особистості*» та «*Система вольової саморегуляції особистості*». Кожна з виділених аспектів є складною системою і, у свою чергу, потребує системного розгляду [9].

Наша стаття продовжує розкривати процес виконання експериментального дослідження запропонованої нами програми дослідження розвитку ефективності соціальної адаптації бездомної особи після звільнення від відбування терміну покарання (перші 6 місяців після відбування терміну покарання) [7].

Мета статті: визначити психологічні особливості взаємозв'язків ціннісно-нормативної сфери та динамічної сторін вольової саморегуляції особистості після звільнення від відбування терміну покарання.

Виклад основного матеріалу. У рамках даного дослідження емпіричним шляхом належить встановити, чи є у досліджуваних при наявності конструктивних взаємозв'язків, соціально схвалюваних цілей і цінностей в достатній мірі розвинені механізми, за допомогою яких вони повинні реалізовуватися в поведінці і діяльності. У разі деструктивних взаємозв'язків, навпаки, може виявитися досить розвинутою динамічна сторона вольової саморегуляції, що ускладнює процес виправлення та подальшої ресоціалізації особистості після звільнення від відбування термі-

ну покарання. Отримані в ході такого дослідження дані будуть служити основою при розробці програми психологічної корекції соціалізації і ресоціалізації особистості після звільнення від відбування терміну покарання.

Дослідження проводилися на базі трьох відповідних центрів соціальної реабілітації бездомних осіб (різних форм власності) Харківської області. Вибірка дослідження складає 100 досліджуваних чоловічої статі (перші шість місяців після відбування терміну покарання).

Подальший аналіз був присвячений перевірці гіпотези про те, яким чином недостатньо сформовані окремі перемінні девіантної особистості нашого системо-комплексу взаємопов'язані між собою з метою визначального впливу на процес ресоціалізації особистості після відбування терміну покарання. Нами було використано кореляційний аналіз за методом обчислення коефіцієнта τ Кендела. Цей метод використовується у статистиці для вимірювання зв'язку між двома величинами. τ -тест – це непараметричний тест статистичних гіпотез залежності на основі τ -коефіцієнта. Зокрема, він є мірою рангової кореляції, тобто подібності упорядкування даних, коли вони упорядковані за своєю величиною. Обчислення проводилось за допомогою програми SPSS Statistics.

Результати кореляційного аналізу між окремими показниками ціннісно-нормативної сфери та системи вольової саморегуляції девіантної особистості розміщені у таблиці 1 (значущий коефіцієнт кореляції Кендела, при $p < 0,05$, та $p < 0,01$).

Відповідно до даних таблиці 1, ми бачимо, що перемінні ціннісно-нормативної сфери дійсно пов'язані із системою вольової саморегуляції девіантної особистості. Найбільш виражені кореляційні взаємозв'язки між наступними перемінними: «цінність власного «Я» має позитивний зв'язок з такими компонентами вольової саморегуляції як «наполегливість» (при $p < 0,01$), «орієнтація на дію» (при $p < 0,05$) та «самоврядування» (при $p < 0,01$). Субшкала «ступінь удачі» позитивно пов'язана зі шкалою «самоврядування» (при $p < 0,05$), шкала «Прагнення підігнати партнера під себе» має зв'язок (при $p < 0,05$) зі шкалою «наполегливість» з блоку вольової сфери особистості. Також проявляється позитивний зв'язок показника «невміння пристосуватися до інших» зі шкалами «наполегливість» (при $p < 0,05$) та «самоврядування» (при $p < 0,01$). Зворотній зв'язок виявлено між показниками: «невміння пробачати» та «орієнтація на дію» (при $p < 0,01$) й «агресивністю» та «наполегливістю» (при $p < 0,01$).

Таблиця 1

Загальні взаємозв'язки ціннісно-нормативної сфери та системи вольової саморегуляції девіантної особистості

| | | СИСТЕМА ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ | | | | |
|---------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|----------------|--------------|-------------------|----------------|
| | | Вольова саморегуляція | Наполегливість | Самовладання | Орієнтація на дію | Самоврядування |
| ЦІННІСНО-НОРМАТИВНА СФЕРА | Цінність власного «Я» | 0,043 | 0,286** | -0,037 | 0,171* | 0,282** |
| | Здібність керувати випадковістю подій | -0,019 | -0,100 | -0,007 | -0,011 | -0,093 |
| | Ступінь удачі | -0,008 | 0,125 | -0,067 | 0,142 | 0,182* |
| | Контрольованість світу | -0,046 | 0,033 | -0,058 | -0,043 | 0,138 |
| | Справедливість світу | -0,032 | -0,108 | 0,000 | -0,082 | -0,081 |
| | Прагнення підігнати партнера під себе | -0,002 | 0,170* | -0,042 | -0,050 | 0,135 |
| | Прагнення перевиховати партнера | -0,133 | 0,025 | -0,151 | -0,020 | 0,094 |
| | Невміння пристосуватися до інших | -0,006 | 0,200* | -0,054 | 0,049 | 0,240** |
| | Невміння пробачати | -0,135 | -0,107 | -0,098 | -0,226** | 0,078 |
| | Використання себе як еталону | 0,052 | -0,058 | 0,089 | -0,063 | -0,084 |
| Агресивність | -0,125 | -0,213** | -0,089 | -0,148 | -0,085 | |

Примітка: * – значущий коефіцієнт кореляції Кендела, при $p < 0,05$,

** – значущий коефіцієнт кореляції Кендела, при $p < 0,01$.

Аналізуючи виявлені нами взаємозв'язки, можна виділити два їх типи: *конструктивні зв'язки* – такі, де високі показники компонентів ціннісно-нормативної сфери та вольової саморегуляції особистості утворюють зв'язки, що сприяють кращій ресоціалізації девіантній особистості у сучасному суспільстві. Такі зв'язки сприяють як покращенню ціннісно-нормативної сфери, правосвідомості особистості, так і проявам самоконтролю, вмінню регулювати свої стани, почуття та дії і загалом вольової само-

регуляції девіантної особистості. *Деструктивні зв'язки* – такі, де окремі високі показники компонентів системи вольової саморегуляції особистості виступають підтримкою негативних аспектів ціннісно-нормативної сфери девіантної особистості.

До *конструктивних зв'язків* можна віднести наступні: значимий позитивний зв'язок перемінної системи ціннісно-нормативної сфери особистості як «цінність власного «Я» із такими перемінними системи вольової саморегуляції особистості як «наполегливість» (при $p < 0,01$), «орієнтації на дію» (при $p < 0,05$) та «самоврядування» (при $p < 0,01$).

Отже, ми можемо стверджувати про те, що чим більше досліджувані цінують власне «Я», вважають себе доброю порядною людиною, котра добре себе поводить, тим вища сила намірів особистості та її прагнення до завершення розпочатої справи, такі люди діяльні, працездатні, активно намагаються виконати поставлені завдання, їх мобілізують перепони на шляху до мети. Досліджувані, які цінують власне «Я», властиві цілеспрямовані зміни, вміння управляти своїми формами активності: спілкуванням, поведінкою, діяльністю і переживаннями. Імпліцитна концепція навколишнього світу і власного «Я» тих досліджуваних, які вважають, що в цьому світі хорошого набагато більше, ніж поганого, якщо щось погане і трапляється, то це буває, в основному, з тими, хто робить щось не так, також пов'язана з умінням управляти своїми соціальними проявами та внутрішнім станом. Так, досліджувані, які вважають себе доброю людиною, більш схильні до орієнтації на стан, ніж на дію. У свідомості таких людей переважають персеверуючі розумові процеси, що відносяться до минулого, теперішнього або майбутнього суб'єкта, відповідно, вони більш схильні до інтерферуючого впливу конкуруючих намірів. Отже, чим більше виражені показники субшкали «цінність власного «Я», тим більша пропорція показника субшкали «орієнтація на дію», що в цілому дозволяє успішно реалізувати свої наміри в дії. На етапі підготовки до звільнення у засуджених орієнтація на стан є більш адаптивною. Так людині, що відбуває покарання в ізоляції від навколишнього світу, немає необхідності будувати систему дії, планів на майбутнє, ставити стратегічні цілі та узгоджувати з ними свою поведінку, її активність визначається режимом виправної колонії. Але ресоціалізація особистості, особливо на етапі після звільнення від відбування терміну покарання, якраз і вимагає пробудження активних стратегій життєтворчості особистості, орієнтації на активну дію, а не на стан.

Наступна перемінна нашого системоконструкту «ступінь удачі» має значимий позитивний зв'язок із перемінною «самоврядування» (при $p < 0,05$). Це говорить про те, що досліджувані які мають високі показники за перемінною «самоврядування», можуть переконатися в результативності знайденої системи самоврядування. Віра досліджуваних у ступінь удачі, що може спонукати їх до скоєння повторних злочинів з метою різко змінити своє матеріальне становище на краще (адже у «випадковому» світі все можливо), компенсується високим рівнем сформованості самоврядування особистості. Фактично це перехід до саморегуляції, закріплення того нового, що було знайдено в процесі самоврядування особистості.

Виявлено *зворотній зв'язок* за показниками перемінних «невміння пробачати інших» й «орієнтація на дію» (при $p < 0,01$), «агресивність» та «наполегливість» (при $p < 0,01$). Показник субшкали «невміння пробачати інших» має зворотній кореляційний зв'язок з таким компонентом вольової саморегуляції особистості як «орієнтація на дію». Це свідчить про те, що досліджувані, спираючись на власні почуття, відчують труднощі з досягнення поставленої мети в силу того, що самоконтроль щодо невідання пробачати інших працює на підтримку самого себе, а не орієнтований на дію. У даному випадку орієнтація на стан особистості відносно перемінної «невміння пробачати інших» відноситься до конструктивних зв'язків нашого системоконструкту щодо подальшого розвитку результативності ресоціалізації особистості.

Зворотній зв'язок також спостерігається між показниками субшкал «схильності до агресії» та «наполегливості», тобто чим вищі показники системи вольової саморегуляції особистості, зокрема рівень сформованості такої перемінної як «наполегливість» тим нижчий рівень «схильності до агресії» з боку досліджуваних, що перебувають в установах соціальної реабілітації. Таким чином, слід підтримувати та формувати відповідні вольові якості системи вольової саморегуляції особистості, які сприятимуть блокуванню розвитку негативних ціннісно-нормативних тенденцій особистості нашого системоконструкту.

До *деструктивних типів зв'язків* нашого системоконструкту можна віднести такі окремі високі показники компонентів позитивних зв'язків субшкал як «прагнення підігнати партнера під себе» й «невміння пристосовуватись до інших» та «наполегливість» (при $p < 0,05$), субшкал «невміння пристосовуватись до інших» й «самоврядування» (при $p < 0,01$). Це говорить про те, що в даних досліджуваних досить розвинені деструктивні по-

казники за даними субшкалами та їх взаємозв'язки. Існує одна особистісна характеристика, яка грає ключову роль в проблемі здійснення кримінальної поведінки і служить перешкодою для подальшої ресоціалізації після відбуття терміну покарання – це риса нетерпимості, *інтолерантності* до соціуму. Коли людина не розуміє і не сприймає право на індивідуальність інших людей, коли особистість вважає себе еталоном при оцінці поведінки та способу думок інших, прагне «підігнати» партнера під себе і не бажає пристосовуватися ні під кого іншого, не вміє прощати помилки, незручності, ненавмисно завдані неприємності, тоді така людина буде відчувати себе вправі заподіювати іншим людям біль і неприємності, а сама не буде відчувати почуття провини за використання інших у задоволенні своїх потреб – матеріальних, фізичних, моральних. У своїй подальшій психокорекційній роботі необхідно буде приложити максимум зусиль, щоб ці взаємозв'язки скорегувати до *конструктивних зв'язків*, а саме поліпшити прогноз ресоціалізації та подальшої реабілітації особистості у соціумі.

Висновки. Отже, ціннісно-нормативна сфера та система вольової саморегуляції девіантної особистості взаємопов'язані між собою та утворюють єдиний системокомплекс, впливаючи на який за допомогою психокорекційної програми, ми можемо сприяти результативній ресоціалізації особистості у сучасному суспільстві. Але необхідно пам'ятати про те, що вольова саморегуляція особистості, яка знаходиться у відповідних центрах соціальної реабілітації, після звільнення від відбування терміну покарання є по своїй суті девіантною. Так, наприклад, високий рівень сформованості такої вольової якості як «наполегливість», з одного боку, може сприяти блокуванню негативної властивості особистості як «схильність до агресії», а з другого боку має зворотню властивість з такими субшкалами як «прагнення підігнати партнера під себе» та «невміння пристосовуватися до інших». Притаманна вольовій сфері досліджуваних зворотня властивість з такими субшкалами як «орієнтація на дію» та «невміння пробачати», а це є адаптивною до даної соціальної ситуації, що сприяє вмінню пробачати й не накопичувати злобу. Досліджуванам, у даному випадку, нема необхідності будувати систему дії, планів на майбутнє, ставити стратегічні цілі та узгоджувати свою поведінку. Підтримка та формування конструктивних взаємозв'язків між перемінними, може сприяти позитивним змінам нашого системокомплексу з метою результативної ресоціалізації девіантної особистості у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л. И. Личность в динамике: некоторые итоги расследования / Л. И. Анцыферова // Психол. журн. – 1992. – Т. 13, №5. – С. 12–25.
2. Лактіонов О. М. Основи пенітенціарної психології: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / О. М. Лактіонов, Н. П. Крейдун, А. В. Сорока та ін. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 150 с.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 51 с.
4. Ратинов А. Р. Психология личности преступника. Ценностно-нормативный подход. Личность преступника как объект психологического исследования / А. Р. Ратинов. – М., 1979. – С. 3–10.
5. Сорока А. В. Юридическая психология: краткий курс: учебно-методическое пособие / А. В. Сорока. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2010. – 120 с.
6. Сорока А. В. Психодіагностична програма дослідження розвитку ефективності ресоціалізації засуджених у період підготовки до звільнення від відбування покарання / А.В. Сорока // Вісн. Харк. нац. ун. імені В. Н. Каразіна. Збірник наукових праць. – № 937. – Серія: Психологія. – 2011. Вип. 45. – С. 268–271.
7. Сорока А. В. Програми дослідження розвитку ефективності соціальної адаптації особистості після звільнення із пенітенціарних установ / А. В. Сорока // Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. – Частина II. – Х. : НУЦЗУ, 2013. – С. 330–337.
8. Сорока А. В. Особливості показників базових переконань бездомної особи після звільнення від відбування покарання / А. В. Сорока // Вісн. Харк. нац. ун. імені В. Н. Каразіна. Збірник наукових праць. – № 1095. – Серія: Психологія. – 2014. Вип. 53. – С. 233–237.
9. Сорока А. В. Системний підхід щодо ресоціалізації особистості після звільнення від відбування покарання / А. В. Сорока // Вісн. Харк. нац. ун. імені В. Н. Каразіна. Збірник наукових праць. – Серія «Психологія». Вип. 58. – 2015. – С. 147–151.
10. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения. Методологические проблемы социальной психологии / В. А. Ядов. – М., 1975.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ancyferova L. I. Lichnost' v dinamike: nekotorye itogi ras-sledovaniya / L. I. Ancyferova // Psihol. zhurn. – 1992. – T. 13, №5. – S. 12–25.
2. Laktionov O. M. Osnovy penitenciarnoi' psyhologii': [navchal'nyj posibnyk dlja studentiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv] / O. M. Laktionov, N. P. Krejdun, A. V. Soroka, ta in. – H. : HNU imeni V. N. Karazina, 2007. – 150 s.
3. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psyhologii / B. F. Lomov. – M., 1984. – 51 s.
4. Ratinov A. R. Psyhologija lichnosti prestupnika. Cennostno-normativnyj pohod. Lichnost' prestupnika kak ob#ekt psyhologicheskogo issledovaniya / A. R. Ratinov. – M., 1979. – S. 3–10.
5. Soroka A. V. Juridicheskaja psyhologija: kratkij kurs: uchebno-metodicheskoe posobie / A. V. Soroka. – H. : HNU imeni V. N. Karazina, 2010. – 120 s.
6. Soroka A. V. Psyhodiagnostychna programa doslidzhennja rozvytku efektyvnosti resocializacii' zasudzhennyh u period pidgotovky do zvil'nennja vid vidbuvannja pokarannja / A. V. Soroka // Visn. Hark. nac. un. imeni V. N. Karazina. Zbirnyk naukovyh prac'. – № 937. – Serija: Psyhologija. – 2011. Vyp. 45. – S. 268–271.
7. Soroka A. V. Programy doslidzhennja rozvytku efektyvnosti social'noi' adaptacii' osobystosti pislja zvil'nennja iz penitenciarnyh ustanov / A. V. Soroka // Problemy ekstremal'noi' ta kryzovoi' psyhologii'. Zbirnyk naukovyh prac'. – Chastyna II. – H. : NUCZU, 2013. – S. 330–337.
8. Soroka A. V. Osoblyvosti pokaznykiv bazovyh perekonan' bezdomnoi' osoby pislja zvil'nennja vid vidbuvannja pokarannja / A. V. Soroka // Visn. Hark. nac. un. imeni V. N. Karazina. Zbirnyk naukovyh prac'. – № 1095. – Serija: Psyhologija. – 2014. Vyp. 53. – S. 233–237.
9. Soroka A. V. Systemnyj pidhidshhodo resocializacii' osobystosti pislja zvil'nennja vid vidbuvannja pokarannja / A. V. Soroka // Visn. Hark. nac. un. imeni V. N. Karazina. Zbirnyk naukovyh prac'. – Serija «Psyhologija». Vyp. 58. – 2015. – S. 147–151.
10. Jadov V. A. O dispozicionnoj reguljacii social'nogo povedenija. Metodologicheskie problemy social'noj psyhologii / V. A. Jadov. – M., 1975.

A.V. Soroka. Psychological features of interrelation of value-normative sphere and the system of will self-regulation of deviant personality. This article continues to reveal the process of performing an experimental study of our proposed program of social adaptation effectiveness study of a homeless person after release from prison (the first 6 months after release from prison) [7]. As a result of the correlation analysis according to the method of calculating the coefficient of Kendall we identified psychological characteristics of the relationship value-regulatory sphere and the dynamic side of a self-willed person after release from prison. Analyzing the relationship of two types of them can be identified: constructive connections, those where high performance components of value-regulatory sphere and will self-regulation of personality form relationships that promote better resocialization of a deviant individual in modern society. These relationships contribute to the improvement of both value-regulatory sphere, legal personality and the manifestation of self-control, the ability to regulate their status, feelings, actions, and generally will self-regulation of deviant personality. Prior to destructive relationships there are those in which the individual components of the highest rates of self-willed personality system serve as a support of the negative aspects of value-regulatory sphere of deviant personality.

For example, a high level of formation of such strong-willed qualities as «persistence» on the one hand, can contribute to blocking such negative personality traits as «violent tendencies», and on the other hand, it has the opposite property such subscales as «the desire to subordinate partner for yourself «and» an inability to adapt to the other».

Support and creation of constructive relationships between variables may contribute to positive changes in our system-complex to effective resocialization of deviant individual in modern society.

Key words: systematic approach, the system complex, value-normative sphere of personality, strong-willed self-control personality correlations, psycho program.

Received February 06, 2016

Revised March 24, 2016

Accepted April 22, 2016

Особенности профессиональной деятельности практического психолога в качестве телефонного консультанта

Spivak V.I. Peculiarities of practical psychologist's professional activities as a telephone consultant / V.I. Spivak // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 499–515.

В.И. Спивак. Особенности профессиональной деятельности практического психолога в качестве телефонного консультанта. В статье осуществляется психологический анализ и экспериментальное исследование профессиональных и личностных качеств практических психологов, осуществляющих телефонное консультирование.

Проанализировано, что осознанное последовательное применение психологом целостной теоретико-практической концепции является одной из гарантий профессионализма психологической помощи, которая предоставляется.

Констатировано, что на этом основании возникает необходимость рассмотреть некоторые теоретические принципы современных психологических направлений, а также личностные качества эффективного специалиста, оказывающего психологическую помощь в процессе осуществления своей профессиональной деятельности.

Отмечено, что сенсорная деятельность в разных видах деятельности отличается, в первую очередь, по нагрузке на тот или иной анализатор, или комплекс анализаторов. Показано, что у работника Телефона доверия ведущим является слуховой анализатор, поскольку в процессе работы консультант «слушает», т.е. обращает внимание не только на вещание абонента (его темп, громкость, тембр голоса, особенности лексики, характерные высказывания и обороты), но и на невербальные сигналы (дыхание, паузы, дрожь в голосе, кашель, смех, плач, изменения интонации), а также тот фон, на котором звучит голос абонента (шум улицы, голоса других людей, бытовые звуки, эфирные помехи и др.). Сделан вывод, что всю информацию об абоненте консультант получает только на слух, поэтому восприятие у него ограничено, поскольку в работе не участвуют никакие другие анализаторы. И это ограниченное поле восприятия он удерживает в сознании длительное время.

Ключевые слова: психологический анализ, профессиональные и личностные качества, практический психолог, телефонное консультирование, теоретико-практическая концепция, психологическая помощь, эффективный специалист, Телефон Доверия.

В.І. Співак. Особливості професійної діяльності практичного психолога в якості телефонного консультанта. У статті здійснюється психологічний аналіз і експериментальне дослідження професійних та особистісних якостей практичних психологів, які здійснюють телефонне консультування.

Проаналізовано, що усвідомлене застосування психологом цілісної теоретико-практичної концепції є однією з гарантій професіоналізму психологічної допомоги, яка надається.

Констатовано, що на цій основі виникає необхідність розглянути деякі теоретичні принципи сучасних психологічних напрямків, а також особистісні якості ефективного спеціаліста, який надає психологічну допомогу в процесі здійснення своєї професійної діяльності.

Зазначено, що сенсорна діяльність у різних видах діяльності відрізняється, передусім, за навантаженням на той чи інший аналізатор, чи комплекс аналізаторів. Показано, що у працівника Телефона довіри ведучим є слуховий аналізатор, оскільки в процесі роботи консультант «слухає», тобто звертає увагу не лише на мовлення абонента (його темп, гучність, тембр голосу, особливості лексики, характерні висловлювання та звернення), але й на невербальні сигнали (дихання, паузи, здригання в голосі, кашель, сміх, плач, зміна інтонації), а також той фон, на якому звучить голос абонента (шум вулиці, голоси інших людей, побутові звуки, ефірні поміхи та ін.). Зроблено висновок, що всю інформацію про абонента консультант отримує лише на слух, тому сприйняття у нього обмежене, оскільки в роботі не беруть участь ніякі інші аналізатори. І це обмежене поле сприйняття він утримує у свідомості тривалий час.

Ключові слова: психологічний аналіз, професійні та особистісні якості, практичний психолог, телефонне консультування, теоретико-практична концепція, психологічна допомога, ефективний спеціаліст, Телефон Довіри.

Постановка проблеми. В отечественной и зарубежной психологии существует множество подходов к исследованию личности, но в последние годы увеличился интерес к прикладному аспекту этого психологического направления – исследования профессиональных и личностных качеств психологов, социальных и коррекционных педагогов. Во многих исследовательских работах делается акцент на определённую взаимосвязь между личностными качествами социального педагога и его эффективностью в профессиональной деятельности (М.В. Молоканов, И.Г. Сизова, Е.В. Юдина и др.). Так, по мнению

Е.В. Юдиной личностные качества определяют успешность деятельности, которая составляет модель личности эффективного специалиста.

Актуальность проблемы данных исследований возникла и в русле дистантного (телефонного) консультирования в связи с подготовкой и повышением квалификации консультантов служб экстренной психологической помощи (Телефонов доверия).

Профессиональные и личностные качества психолога были выделены известными родоначальниками классических традиционных и нетрадиционных подходов в психологии, как: Э. Фрейдом, К. Юнгом, В. Франклом, Ж.-П. Сартром, К. Роджерсом, Ф. Перлзом и др. Однако выделенные этими учёными личностные качества: аутентичность, конгруэнтность, безусловное отношение к чувствам клиента, развитая речь, пронизательность, эмоциональная стабильность, уважение к клиенту и т.д. так же являются профессионально важными и для консультанта Телефона доверия.

Дальнейшее развитие требований к личности телефонных консультантов наблюдается в работах зарубежных психологов А. Ванессе, В. Вебера, Н. Фарбероу, Г. Хембли, Е. Фонтайна, К. Шопперса и др. Международные организации такие, как: Национальная ассоциация профессиональной ориентации США, Комитет по надзору и подготовке консультантов в США, Генеральная ассамблея IFOTES и т.д. выделяют и утверждают требования к личностным качествам телефонного консультанта. Изучение отечественными исследователями профессиональных и личностных качеств относится, прежде всего, к профессии психолога, разработаны применительно к отечественной действительности. Все качества во многом совпадают по значению и дополняют друг друга.

Цель нашей статьи – исследование особенностей профессиональной деятельности практического психолога в качестве телефонного консультанта.

Изложение основного материала исследования. Требования, предъявляемые к профессиональным и личностным качествам консультанта Телефона доверия, такие же, как и у психолога, поскольку принципы консультативной работы одинаковы – они основаны на теориях личности.

Кроме того, осознанное последовательное применение психологом целостной теоретико-практической концепции является одной из гарантий профессионализма психологической помощи, которая предоставляется.

На этом основании возникает необходимость рассмотреть некоторые теоретические принципы современных психологических направлений, а также личностные качества эффективного специалиста, оказывающего психологическую помощь в процессе осуществления своей профессиональной деятельности.

Сенсорная деятельность в разных видах деятельности отличается, в первую очередь, по нагрузке на тот или иной анализатор, или комплекс анализаторов. У работника Телефона доверия ведущим является слуховой анализатор, поскольку в процессе работы консультант «слушает», т.е. обращает внимание не только на вещание абонента (его темп, громкость, тембр голоса, особенности лексики, характерные высказывания и обороты), но и на невербальные сигналы (дыхание, паузы, дрожь в голосе, кашель, смех, плач, изменения интонации), а также тот фон, на котором звучит голос абонента (шум улицы, голоса других людей, бытовые звуки, эфирные помехи и др.). Таким образом, всю информацию об абоненте консультант получает только на слух. Поэтому восприятие у него ограничено, поскольку в работе не участвуют никакие другие анализаторы. И это ограниченное поле восприятия он удерживает в сознании длительное время.

Существует еще одна особенность восприятия в деятельности телефонного консультанта. Речь идёт о «межличностном восприятии», т.е. о восприятии, понимании и оценки человека человеком. Специфика межличностного восприятия заключается в большей его предвзятости, по сравнению с восприятием неодушевлённых объектов, и проявляется в слиянии познавательных и эмоциональных компонентов, в выраженной оценочной и ценностной окраске, в существенной зависимости представления о другом человеке от мотивационно-смысловой структуры деятельности воспринимающего субъект объекта.

Профессиональные особенности мышления. Как профессионально важное качество отличается, прежде всего, в тех профессиях, где приходится оценивать определенную ситуацию, принимать адекватное её решение и реализовывать его в конкретных действиях. Поэтому роль интеллектуального компонента в консультировании очень высока. Более того, этой деятельности присуще творческое начало, когда консультант использует множество различных приёмов, и результативность его работы зависит от того, насколько разнообразен его личный «репертуар действий» и насколько хорошо он им владеет.

Профессиональные особенности моторной деятельности в аспекте телефонного консультирования характеризуются отсут-

ствием двигательной активности (в связи с этим могут развиваться «профессиональные заболевания», а именно такие как гиподинамия и гипокинезия). Также к профессиональным особенностям моторной деятельности телефонного консультанта относят нагрузку на речевой аппарат.

Профессиональные особенности внимания такие, как распределение, переключение и концентрация являются основными требованиями в работе телефонного консультанта. Объектами внимания консультанта во время разговора с абонентом является состояние, мысли, чувства собеседника и свои собственные, разнообразные вербальные и невербальные сообщения обоих, сигналы обратной связи и многое другое.

Профессиональные особенности памяти. Телефонный консультант воспринимает информацию на слух. В процессе работы ему приходится воспроизводить дословно отдельные фразы и высказывания абонента, свои собственные, а также запоминать свои ощущения и эмоции. Следовательно, профессионально важными для него есть такие виды памяти, как слуховая оперативная (запоминание, сохранение и воспроизведение информации на время текущей консультации), словесно-логическая (память на мысли, понятия, словесные формулировки) и эмоциональная память (память на переживание чувств и эмоций).

Профессиональные особенности эмоционально-волевой сферы. Любая деятельность вызывает к себе определенное отношение, эмоционально переживается человеком. Это связано с ее мотивами, интересом к работе, а также с содержанием самой деятельности. Это так называемые «общие эмоции в работе». Они могут быть положительными и отрицательными. Возникая в процессе профессиональной деятельности, они определённым образом влияют на настроение человека, на качество работы, на отношение исполнителя к собственной работе и её результатам, на отношение человека к самому себе. Кроме этого, в психологии труда необходимо учитывать некоторые моменты эмоций, такие, как «профессиональные эмоции, возникающие в процессе самой работы», «настроение сегодняшнего дня», «эмоции коллективной деятельности» в работе консультанта Телефона доверия являются серьезным препятствием. Поэтому ему необходимо овладеть специальной техникой, позволяющей справляться со своим настроением и не переносить его на абонента.

Особенность Телефона доверия такова, что консультант работает индивидуально, он общается наедине с абонентом и

вся ответственность за происходящее ложится на плечи очередного консультанта. Поэтому специфической чертой его деятельности является отсутствие «эмоций коллективного труда». Вместе с тем, телефонному консультированию присущи «профессиональные эмоции, возникающие в процессе самой работы» и обусловлены они особенностями взаимодействия двух людей. И, как результат, важнейшими профессиональными особенностями эмоционально-волевой сферы телефонного консультанта являются: умение обеспечивать своё эмоциональное присутствие без эмоционального вовлечения в ситуацию и эмоциональная устойчивость.

Профессиональные качества личности. Наблюдение за деятельностью работников Телефона доверия, собственный опыт консультирования и данные литературных источников показывают, что консультант Телефона доверия работает в экстремальных условиях. Поэтому очень важно, чтобы он обладал теми свойствами личности, которые способствуют организации его взаимодействия с абонентом и оказанию ему помощи. Работа в условиях высокого эмоционального и психического напряжения требует от консультанта Телефона доверия наличия таких качеств, как: эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, самоконтроль поведения, гибкость, дипломатичность, терпимость, самовосприятие, способность к безоценочному принятию абонента (предоставление ему возможности быть самим собой), открытость, готовность к общению, культура речевого общения (владение собственным голосом, грамотная речь, умение просто и ясно выражать свои мысли, чувства), способность к эмпатии, рефлексии, достаточно высокий уровень развития интеллекта, социальная информированность и др.

Профессия консультанта Телефона доверия, с одной стороны, приносит удовлетворение от того, что за короткое время можно глубоко узнать жизни разных людей, от уверенности в оказании помощи, отзвон абонентов. С другой стороны, полезности этой профессии, по мнению А. Стора, противопоставляется: угроза потерять идентичность и «раствориться» в клиенте; негативные последствия могут сказаться на личной жизни (семья, друзья), угроза психических нарушений из-за постоянных столкновений с «тёмными» сторонами жизни и психической патологией (К. Юнг называет это «подсознательной инфекцией») [1, с.36-37].

Консультанты Телефона доверия не имеют возможности узнать о деятельности абонента в реальной жизни и только со слов узнают об их тревоге, страхе, неудаче, в меньшей степе-

ни – досягнення за короткий проміжок часу. І не завжди дзвінки від абонентів повторюються, за виключенням постійних одиноких або з порушеннями психіки абонентів, яким необхідно спілкування, підтримка, турбота.

Злишній залученість професійною діяльністю може відобразитися на родині консультанта. Р. Кочюнас виділяє в даному випадку дві особливості [1]:

1) вимоги етики не дозволяють консультанту ділитися з родиною своїми психотерапевтичними враженнями. Правила очного консультування мають схожість з телефонним консультуванням, в якому консультант Телефона довіри не має права розповідати родичам, знайомим, друзям про місце роботи. Виключення з етичних правил складає робота служби Телефона довіри в нічну зміну: найближчий родич (чоловік або мати) може знати про особливості роботи консультанта;

2) консультування вимагає великих емоційних витрат, іноді це істотно зменшує емоційну віддачу в родині, тобто за вислуховуванням проблем інших людей, углибоюванням в їх проблеми, після робочого дня буває важко опанувати турботами дружини або чоловіка і дітей.

Неопитний консультант-новичок може думати про нерозвешлюваних проблемах абонента навіть після закінчення робочого часу. Варто зауважити, що психологічне консультування і психотерапія віднесені до професій, що вимагають великої емоційної навантаженості, відповідальності і мають дуже нечіткі критерії успіху. Представителям цих професій завжди загрожує небезпека «синдрому вигорання». Тому в полі зору фахівців, що займаються розробкою теорії телефонного консультування, знаходиться синдром «емоційного вигорання» консультанта. «Синдром вигорання» – складний психофізіологічний феномен, який визначається як емоційне, умовне і фізичне вичерпання через тривалу емоційну навантаженість і вважається показником професійної дезадаптації працівника Телефона довіри [1; 2; 4].

Феномен «вигорання» вважається кризовим станом і характеризується душевною і фізичною втомою, втратою віри в свої сили і, як наслідок, неможливістю проводити ефективне консультування.

Причинами виникнення синдрому «вигорання», за думкою А.М. Моховикова [3], вважаються: внутрішній особистісний кон-

фликт, острый психологический стресс, острая или хроническая фрустрация.

Отечественные телефонные консультанты считают, что в основе феномена «выгорания» лежит механизм идентификации – отчуждения. Идентифицируясь с негативными переживаниями клиента, консультант переживает «чужое как своё» и, затрагивая целостность «Я» в кризисных ситуациях, обуславливает «выгорания» [2, с.36]. Р. Кочюнас указывает на то, что существует мнение о том, что люди с определёнными чертами личности (беспокойные, чувствительные, эмпатийные, подвержены интроверсии, имеют гуманистическую жизненную установку, склонные отождествляться с другими) больше подвержены этому синдрому.

В отечественной литературе в основном выделяются следующие признаки синдрома «выгорания» [1; 4]: психическая и физическая утомляемость; ощущение беспомощности и ненужности; использование стереотипных наработок в беседе; нежелание идти на дежурство; нежелание или боязнь будущего звонка; подавленность, повышенная тревожность или раздражительность; стремление быстрее завершить беседу; ощущение мало-значимости решаемых по телефону проблем; поверхностный или формальный подходы к проблемам абонента; неуверенность в эффективности работы службы телефонной помощи; перенос комплекса негативных эмоций на окружающих; перенос внутренних проблем консультанта на проблемы абонента; стремление уйти и реализовать себя в другой отрасли.

«Синдром выгорания» проявляется остро, но развивается в течение достаточно длительного времени. Поэтому особого внимания требуют самые первые его симптомы. Канадские телефонные психологи, например, практикуют для своих волонтеров отдых от работы на Телефоне доверия в течении трёх месяцев. Для предотвращения «синдрома выгорания» на телефоне доверия обычно проводятся «балинтовские группы», психодраматические тренинги и т.п. Кроме этого, консультанту необходимо изредка, но обязательно, оценивать свою жизнь – живёт ли он так, как ему хочется. Если существующая жизнь не удовлетворяет, следует решить, что нужно сделать для положительных сдвигов. Таким образом, заботясь о качестве своей жизни, можно остаться эффективным консультантом [1, с.40].

Успешность терапевтического процесса предполагает, что консультант не только испытывает заинтересованность и теплоту к абоненту, но и даёт ему почувствовать свое заинтересованное

отношение. Когда абонент видит, что его слушают и полностью принимают во всём, в чём бы он ни открылся, он сам начинает принимать себя, испытывает чувство собственной ценности.

Проблема эффективности психологического консультирования является одной из самых дискуссионных. Оценка же эффективности телефонного консультирования является еще более трудной задачей. Это связано с объективными условиями телефонной беседы (невозможность проведения полной диагностики и т.д.). Мы не можем проследивать изменения состояния клиента на протяжении достаточно долгого времени. Поэтому оценка эффективности беседы ограничена пределами самой беседы:

1) начальный уровень – эмоциональное состояние клиента в начале консультации;

2) конечный уровень – эмоциональное состояние (а также степень осознанности «проблемы», возможность планирования и оценки действий, способных потенциально привести к ситуации, создавшей проблемы личностного кризиса, в целом уровень адаптации). Оценка эффективности может быть осуществлена с использованием объективных средств контроля – магнитофонных записей (метод экспертных оценок). Во многих центрах одним из принципов работы является супервизия как способ контроля для повышения эффективности деятельности службы. Г. Хэмбли, автор руководства по телефонному консультированию, определяет супервизию как деятельность, «направленную на наблюдение за работой со стороны представителя агентства, при которой имеет место максимум обучения консультанта» [8, с.48]. Целью этого процесса является улучшение личностных качеств консультанта, а также качества работы службы для того, чтобы абонент смог получить лучшую помощь. В процессе телефонного консультирования супервизия может осуществляться одним из трёх способов, а в идеальном случае – всеми тремя способами вместе: дисциплинированной самооценки; экспертом супервизором; групповым лидером в групповой форме. Другое направление изучения эффективности телефонного консультирования связано с проведением отсроченных опросов абонентов.

Эффективность телефонного консультирования была изучена и отечественными психологами [5; 6]. Консультантам Телефона доверия предлагалась методика удовлетворённости работой как определение индивидуально-психологического личностного феномена (шкалы: интерес к работе, удовлетворённость достижениями в работе, взаимоотношениями с сотрудниками, руковод-

ством и т. д.). По данным исследования оказалось, что базовыми показателями удовлетворённости работой является интерес к работе и удовольствие от общения с сотрудниками.

В течении длительного времени нами было проанализировано значительное количество литературных источников по поводу определения основных профессиональных и личностных качеств консультанта Телефона доверия. Это позволило предположить, что одной из основных первичных качеств личности консультанта Телефона доверия является аутентичность (подлинность), что с греческого языка означает –настоящий. Данное понятие разработано в гуманистической психологии и отражает одну из важнейших интеграционных характеристик личности. Психологическое значение подлинности можно определить как согласованное, целостное, взаимосвязанное проявление основных психологических процессов и механизмов, обуславливающих личностное функционирование [1, с.40].

Человек, стремящийся быть самим собой, всегда находится в состоянии «здесь и сейчас» и не тратит энергию на проигрывание ролей и создание внешнего фасада, а использует её для решения реальных проблем. Аутентичное поведение предполагает целостное переживание непосредственного опыта, не искаженного психологическими защитными механизмами. Человек воспринимает происходящее и затем непосредственно проявляет свое эмоциональное отношение к нему. Его мысли и действия согласованы с эмоциями. Поведение такого человека оценивается как конгруэнтность.

Конгруэнтность, на наш взгляд, является тем качеством, которое наиболее точно характеризует состояние «здесь и теперь», поскольку является сочетанием внешнего поведения и внутренних ощущений.

Понятие «свобода» – одно из основных элементов структуры качеств подлинности и означает, что в самоопределении и ответственности перед собой человек является нравственно свободным. И.М.Сеченов говорил: «...Человек есть существо свободное, определяющее действия с самим собой» [4]. Рефлексия – одно из важнейших качеств аутентичной личности. В работе на Телефоне доверия рефлексия выступает как качество, что проявляется в совместной деятельности. Она отражается в понимании консультантом своей сути в реальной действительности (состояние «здесь и сейчас»): процесс самопознания внутреннего состояния консультантом Телефона доверия самого себя, выяснение того как другие понимают его личностные качества, реакции.

Кроме того, рефлексивное слушание способствует установлению положительного эмоционального контакта, взаимного чувства близости и доверия по телефону.

«Рефлексия – это искусство словесного выражения того, что выразил другой человек так, что Вы чутко и точно отразили его мысли и чувства в испытываемой ситуации» [3, с.59]. Консультант становится «зеркалом» и может показать абоненту то, чего тот сам в себе не замечает. Для этого необходимо слушать не только слова, но и тон, модуляции, экспрессию, манеру говорить. Поэтому у телефонного консультанта должны быть:

- четкая грамотная речь, хорошо поставленный голос, знание точного выражения словесных значений;
- высокий уровень интеллектуальных способностей, способность комбинировать, подвижность и непостоянство мышления, понимание отношений, обстоятельность мышления;
- высокая способность к запоминанию, сохранению в условиях помех и логическому, осмысленному воспроизведению;
- хорошая сосредоточенность внимания;
- хорошо развитый слух, воспринимающий звуковые колебания;
- преобладающий аудиальный тип репрезентативной системы;
- развитая эмоционально-волевая сфера;
- языковая выразительность по Телефону доверия.

Адекватная самооценка является необходимым личностным качеством консультанта Телефона доверия и регулятором его поведения. От самооценки зависят взаимоотношения телефонного консультанта с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности телефонного консультанта и его дальнейший личностный рост.

Одним из важнейших первоначальных качеств психолога Телефона доверия является самоактуализация. Самоактуализация как стремление человека к выявлению и развитию своих возможностей, к актуализации собственного личностного потенциала является основой для гуманистической психологии, рассматривает личность как уникальную целостную систему. Иерархическая модель мотивации А. Маслоу, включающий ряд необходимых для жизнедеятельности и развития личности потребности, говорит о том, что при удовлетворении всех этих

потребностей возникает система этических и моральных ценностей, которые включают жизненную философию консультанта. Этико-моральные ценности – это жизненные важные критерии о восприятии окружающего мира и других людей, принятие объективных решений. В психологическом консультировании на Телефон доверия основными качествами являются объективность и нейтральность ценностей самого консультанта. «Актуализированный» консультант Телефона доверия, впитавший в себя всю полноту и глубину жизненного опыта, состоит из жизненной философской позиции, включает и коммуникативные особенности, и интуицию как проявление творчества самоактуализирующейся личности, и всесторонние энциклопедические знания, умения, навыки и т.д.

Личность является субъектом деятельности, «вершиной» всей структуры человеческих свойств. В свою очередь, деятельность – это всегда проявление активных действий, а значит, ключевым качеством консультанта Телефона доверия является активность. Доброжелательность представляет собой качество, являющимся одним из необходимых как в жизни, так и в работе с людьми. К этому качеству можно отнести заботу, доверие, уважение к людям, искренность. Данные качества выделяются как отечественными, так и зарубежными исследователями среди качеств психолога-консультанта.

Следует отметить, что ключевым источником активности является темперамент. Психологами установлено, что в темпераменте, его характерологических чертах отражаются такие психологические свойства личности как общительность, готовность к сотрудничеству, доброжелательное отношение к людям, эмоциональная стабильность и реалистическая настроенность, эмоционально-волевые качества, высокий самоконтроль и самосознание личности.

По отношению к модели личности консультанта Телефона доверия одной из важнейших психофизиологических качеств можно считать адаптацию. В ситуации работы на Телефон доверия адаптация является постоянным процессом активного приспособления консультанта к окружающим условиям: замкнутое пространство – закрытая комната, одиночество, различные психические и физические реакции на неблагоприятные проблемные, как правило, стрессовые ситуации и т.п. Адаптация также является результатом этого процесса. Эффективность адаптации в значительной степени зависит от того, насколько адекватно консультант Телефона доверия воспринимает себя

и свои социальные связи. Поэтому эффективность работы консультанта на Телефоне доверия зависит от адаптивной позиции, направленной на успешность в своей деятельности. В свою очередь, ключевую роль в успешной адаптации к экстремальным условиям работы консультанта на Телефоне доверия играют процессы тренировки, функциональное, психическое и моральное состояние индивида. Деадаптация же личности консультанта Телефона доверия может выступать как неадаптивная при постоянной неуспеваемости попыток реализации цели, то есть неудовлетворённости процессом и результатом консультирования по телефону. Подобная ситуация может свидетельствовать о незрелости личности, невротических отклонениях, дисгармонии в сфере одобрения решений или быть прямым результатом экстремальности ситуации.

В серию приспособленных психофизиологических особенностей консультанта Телефона доверия можно отнести толерантность (терпение) и эмоциональную устойчивость. Толерантность – отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию. Например, толерантность к тревоге проявляется в повышении порога эмоционального реагирования на угрожающую ситуацию, а извне – в выдержке, самообладании, способности длительно переносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей.

Эмоциональная устойчивость – постоянная личностная черта, по мнению Я. Райковского, выражается в чувствительности к эмоциональным стимулам и в податливости психических механизмов регуляции к расстройству под влиянием эмоционального возбуждения. В работе на Телефоне доверия консультант нередко испытывает сильные отрицательные эмоции. Случаи манипулирования консультантом, в частности: розыгрыши, телефонная копролалия – болезненная жажда сквернословия по телефону относительно незнакомых лиц, мастурбация «на голос», обращение по поводу актуальных сенсаций, использование Телефона доверия в решении текущих дел, просьба организовать знакомство, просьба повлиять на родителей, детей и друзей, обращение со скуки, обращения в состоянии алкогольного или наркотического опьянения и т.д.

На каждом Телефоне доверия есть постоянные абоненты. Обычно это те, кто пережил психическую травму и требует длительной поддержки: одинокие люди, инвалиды, психически больные и т.д. Поэтому эмоциональная устойчивость

для консультанта Телефона доверія – одна из необходимых профессиональных качеств. Исследования психологов и физиологов указывают на взаимосвязь эмоциональной устойчивости и свойств высшей нервной деятельности. П.К. Анохин говорит о том, что эмоциональные ощущения закрепились как своеобразный инструмент, удерживающий жизненный процесс в его оптимальных границах. Я.Стреляу считает, что эмоциональная устойчивость зависит от свойства «реактивности личности». В данном случае «реактивность» характеризует высоту порога чувствительности и порога работоспособности: чем ниже порог чувствительности, тем ниже порог работоспособности. Лица, у которых реактивность к стимулам высокая, в значительной степени и хуже качество деятельности в стрессовых ситуациях.

Согласно аналитической психологии К.Г. Юнга, индивидуально-психологические различия человека соответствуют направленности личности или на мир внешних объектов, или на явления его собственного субъективного мира. Для работы на Телефоне доверия наблюдается преобладание экстравертивного типа, поскольку в отличие от интровертивного ему присуща социальная адаптивность, общительность, гибкость поведения.

Обобщая вышеизложенное, мы считаем, что основными чертами темперамента в эффективном телефонном консультировании выступают хорошая адаптация, эмоциональная устойчивость, работоспособность. Поэтому основными особенностями мотивации являются: психологическая установка, потребности, интересы, склонности, убеждения – мировоззрение личности.

В рамках телефонного консультирования в раздел профессиональных и личностных качеств межличностного общения и коммуникации лица входят:

- условия жизни и высокая степень адаптации, интерес к людям, доброжелательность, альтруизм;
- доступность, открытость (общительность), дипломатичность, гибкость;
- умение оказывать психологическую помощь окружающим;
- конгруэнтность, самоконтроль.

К познавательным способностям консультанта Телефона доверия относятся:

- высокий интеллектуальный уровень, социальная информированность;

- большой объём оперативной слуховой памяти;
- способность к распределению, переключению и концентрации внимания;
- креативность, воображение, интуиция;
- языковые способности – грамотная речь, чувство языка, эмоциональная выразительность.

Выводы. Отметим, что важнейшей особенностью консультанта Телефона доверия является эмпатия. Эмпатия – это понимание эмоционального состояния другого человека посредством сопереживания, проникновения в его субъективный мир. Эмпатийность понимания зависит от доступности и богатства жизненного опыта консультанта, точности восприятия, умения настроиться, слушая абонента, на одну с ним эмоциональную волну. Основными особенностями эмпатического понимания являются: отражение, рефлексия, невербальная экспрессивность, аудиальная чувствительность, умение выслушать, отзывчивость, проникновение, безусловное безоценочное отношение к людям, принятие чувств, сострадание, терпимость, принятие уникальности ценностей абонента, идентификация (отождествление), проникновение, доброжелательность, уважение, доверие, вера в способности абонента, искренность, забота, чуткость, тактичность, теплота и т.п.

Профессионализм – одно из высших показателей эффективности в деятельности консультанта Телефона доверия. Профессиональное искусство включает прежде всего мотивацию и активность к познавательной деятельности, психологическое или любое другое высшее образование, специальную подготовку для работы на Телефоне доверия.

Напоследок хочется отметить, что профессиональные и личностные качества эффективного консультанта Телефона доверия сочетаются между собой. Несмотря на то, что эти качества разные – одни рождаются вместе с человеком, другие приобретаются им, слияние их дает мощный толчок к успешной творческой деятельности практического психолога в качестве консультанта на Телефоне доверия.

Список использованных источников

1. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас; пер.с лит. – М. : Академический Проект, 2000. – 240 с.
2. Лешукова Е.Г. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики // Вестник РАТЗПП. – №1. – 1995. – С. 36–47.

3. Моховиков А.Н. Телефонное консультирование / Под ред. и с предисловием док. мед. наук В.Е.Когана. – М. : Смысл, 1999. – 410 с.
4. Моховиков А.Н. Молодежный телефон доверия. Информация и стат. отчёт. – Одесса: ФСПП «Перекресток», 1992. – 234 с.
5. Телефон доверия // Социальные службы для молодёжи. Материалы и документы. – Серия: Государственная молодежная политика в России : Документы, опыт, практика. – №7. – 1995. – С. 272– 280.
6. Телефон доверия: советы специалиста // Как создать кризисный центр для женщин. – М. : Пресс-Соло, 1995. – С.5–7.
7. Хрестоматия по гуманистической психотерапии / Составитель М.Папуш. Пер.с англ. – М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 1995. – 302 с.
8. Хэмбли Г.С. Телефонная помощь / Г.С. Хэмбли. – Одесса: Изд. ФСПП «Перекресток», 1992. – 442 с.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Kochyunas R. Osnjvy psikhologitcheskogo konsul'tirovaniya / R. Kochyunas; per.s lit. – М. : Akademicheskiiy Proekt, 2000. – 240 s.
2. Leshukova E.G. Sindrom sgoraniya. Zashchitnye mekhanizmy. Mery profilaktiki // Vestnik RATZPP. – №1. – 1995. – S. 36–47.
3. Mokhovikov A.N. Telefonnoe konsul'tirovaniye / Pod red. i s predisloviem dok. med. nauk V.E. Kogana. – М. : Smysl, 1999. – 410 s.
4. Mokhovikov A.N. Molodyozhnyi telephon doveriya. Informatsiya i stat. otchet. – Odessa : FSPP «Perekrestok», 1992. – 234 s.
5. Telephon doveriya // Sotsial'nyye sluzhyby dlya molodyjzhy. Materialy i dokumenty. Seriya: Gosudarstvennay i molydeyzhnayaya politika v Rossii: Dokumenty, opyt, praktika. – №7. – 1995. – S. 272–280.
6. Telephon doveriya: sovery spetsialista // Kak sozdat' krizisnyi tsentr dlya zynshin. – М. : Press-Solo, 1995. – S. 5–7.
7. Khrestomatiya po gumanisticheskoyi psikhoterapii. Sostavitel' M. Papush. Per. s angl. – М. : In-t obsyegyegumanitarnykh issledovaniy, 1995. – 302 s.
8. Khembli G.S. Telefonnaya pomoshch / G.S. Khembli. – Odessa : Izd. FSPP «Perekrestok», 1992. – 442 s.

V.I. Spivak. Peculiarities of practical psychologist's professional activities as a telephone consultant. The article provides a psychological analysis and experimental study of professional and personal qualities of practical psychologists engaged in telephone counseling.

Conscious usage of integrated theoretical and practical conception by psychologist is analyzed to be one of the guarantees of professionalism of psychological help which is provided.

It is stated that on this basis, it is necessary to consider some theoretical principles of modern psychological approaches, and, also, personal qualities of effective specialist who provides psychological assistance in the course of his or her professional activities.

Sensory activity in the various types of activities is noted to differ, first of all, in the load on a given analyzer or complex of analyzers. Auditory analyzer is shown to take the leading role in the work of the employee at Helpline, as in the process of working, the consultant "hears" or in other words, pays attention not only on telephone subscriber's speech (the tempo, volume, timbre, special lexis, typical expressions and appeals), but also on non-verbal signals (breath, pause, shudder in voice, coughing, laughing, crying, changes in intonation), as well as the background against which the voice of the caller is heard (noise outside, people's voices, everyday sounds, interfering etc.). Therefore, the consultant receives all information about the caller aurally. That is why, his or her perception is limited because other analyzers are not involved in the work. This limited field of perception, he or she keeps in mind for a long time.

Key words: psychological analysis, professional and personal qualities, social educator, telephone counseling, theoretical and practical conception, psychological help, effective specialist, Helpline.

Received February 03, 2016

Revised March 15, 2016

Accepted April 21, 2016

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТВОРЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Storozh O.V. Theoretical and methodological analysis of psychological features of senior school pupils' creative socialization / O.V. Storozh // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 516–531.

О.В. Сторож. Теоретико-методологічний аналіз психологічних особливостей творчої соціалізації старшокласників. Статтю присвячено дослідженню психологічних особливостей творчої соціалізації старшокласників. Здійснено аналіз наукової літератури, що розкриває зміст поняття «творча соціалізація». Теоретично обґрунтовано, що зміст і структура творчої соціалізації старшокласників базуються на їх вікових особливостях і взаємозв'язку процесів соціалізації і творчого мислення та проявляються у: соціальній творчості, соціальної креативності як вищих формах соціальної активності особистості або суспільства; творчій адаптації як процесі змін, перебудові соціальних ситуацій на основі незахисних адаптивних механізмів; творчій соціалізації як найвищому шаблі соціалізації людини в середовищі.

Запропоновано теоретичну модель як інструмент дослідження психологічних особливостей творчої соціалізації старшокласників через взаємозв'язок складових їх соціалізації і творчого мислення, при високому рівні розвитку яких старшокласник адекватно, швидко реагує на різноманітні зміни соціального середовища, гнучко проявляє себе, пропонуючи саме той творчий продукт, який необхідний і цінний для суспільства, до якого він належить, і таким чином взаємодіє з ним через призму власної творчої самореалізації.

Визначено, що психологічними особливостями творчої соціалізації старшокласників є соціальне визнання, соціальний статус, набуті творчі характеристики, соціальна адаптація, фрустрація, вербальне творче мислення, образне творче мислення, оригінальність тематична.

Розроблено модель-схему типології творчої соціалізації старшокласників. Виділено п'ять типів творчої соціалізації старшокласників: «соціально-нетворчо пасивний» «соціально-нетворчо адаптивний» »;

«соціально-творчо неадаптивний»; «соціально-творчо проміжний»; «соціально-творчо успішний».

Ключові слова: соціалізація, творче мислення, соціальна творчість, соціальна обдарованість, творча адаптація, психологічні особливості, творча соціалізація, старшокласники, типологія.

Е.В. Сторож. Теоретико-методологический анализ психологических особенностей творческой социализации старшеклассников. Статья посвящена исследованию психологических особенностей творческой социализации старшеклассников. Осуществлён анализ научной литературы, который раскрывает суть понятия «творческая социализация». Теоретически обосновано, что содержание и структура творческой социализации старшеклассников базируется на их возрастных особенностях и взаимосвязи процессов социализации и творческого мышления и проявляются в: социальном творчестве, социальной креативности как высших формах социальной активности личности или общества; творческой адаптации как процессе изменений, перестройке социальных ситуаций на основании незащитных адаптивных механизмов; творческой социализации как высшей ступени социализации человека в среде.

Предложенная теоретическая модель как инструмент исследования психологических особенностей творческой социализации старшеклассников через взаимосвязь составляющих их социализации и творческого мышления, при высоком уровне развития которых старшеклассник адекватно, быстро реагирует на различные изменения социальной среды, гибко проявляет себя, предлагая именно тот творческий продукт, который необходим и ценен для общества, к которому он принадлежит, и таким образом взаимодействует с ним через призму собственной творческой самореализации.

Указано, что психологическими особенностями творческой социализации старшеклассников является социальное признание, социальный статус, приобретённые творческие характеристики, социальная адаптация, фрустрация, вербальное творческое мышление, обильное творческое мышление, оригинальность тематическая.

Разработана модель-схема типологии творческой социализации старшеклассников. Выделено пять типов творческой социализации старшеклассников: «социально-нетворческий пассивный тип социализации», «социально-нетворческий адаптивный тип социализации», «социально-творческий неадаптивный тип социализации», «социально-творческий промежуточный тип социализации», «социально-творческий успешный тип социализации».

Ключевые слова: социализация, творческое мышление, социальное творчество, социальная одарённость, творческая адаптация, психологические особенности, творческая социализация, старшеклассники, типологія.

Постановка проблеми. Різноманітні зміни, які протікають у сучасному суспільстві сприяють прискоренню темпів соціаль-

ної динаміки, перетворення старих і виникнення нових соціальних структур, трансформації соціальних ідеалів і цінностей, що неминує задають нові параметри протікання соціалізації, пред'являючи до суб'єкта підвищені вимоги у формуванні нових моделей соціальної поведінки. Для вирішення існуючих соціальних, екологічних, економічних, культурних і політичних проблем, які характерні сучасній дійсності, потрібні активні творчо мислячі особи. У зв'язку з цим сучасним суспільством пред'являються підвищені вимоги до молодого покоління, зокрема юнацтва. Здібність молодих до несподіваного погляду на природу речей, що склалася, їх розкутість і сприйнятливість до нестандартних підходів у вирішенні проблем – це величезний капітал суспільства. В умовах, коли кожна людина повинна бути конкурентоздатною на ринку праці, лише творчий підхід до будь-якої справи допоможе людині зайняти своє гідне місце в житті [12].

Проблемі соціалізації особистості присвячена велика кількість вітчизняних і зарубіжних досліджень. Відносно недостатньо розробленою є проблема творчої соціалізації особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз теоретико-методологічних підходів дослідження поняття «соціалізація» засвідчує, що виокремлюються два основних напрямки дослідження процесу соціалізації: *біогенетичний* (А. Гезелл, Е. Геккель, Ч. Дарвін, Дж. Холл) і *соціогенетичний* (А. Бандура, Р. Бенедикт, Л. Колберг, М. Мід, Ж. Піаже). Підкреслено, що всі існуючі концепції в дослідженні процесу соціалізації розглядаються з точки зору двох гілок: *американської* (Ф. Гіддінгс) і *французької* (Г. Тард) [10; 13]. Зазначено, що провідні психологічні концепції і моделі соціалізації особистості сформувалися зарубіжними та вітчизняними вченими у руслі трьох основних підходів: *культурантропології, соціології і психології*. Процес соціалізації в рамках *культурантропології* розглядається як автоматичний, завдяки якому індивід сприймає культуру в міру свого розвитку, тобто є її пасивним споживачем (Ф. Боас, Р. Бенедикт, И. Эйбл-Эйбесфельд, В. Малиновський, М. Мід, Р. Ронер, Б. Уайтінг, Дж. Уайтінг). *Соціологічний підхід* до проблеми соціалізації ставить вагомий акцент саме на ролі суспільства в розвитку особистості, її свідомості і самосвідомості. Індивіду необхідно пристосуватися до соціального середовища, засвоїти відповідні ролі і закріпити їх в соціальному досвіді (Дж. Дьюї, Е. Дюркгейм, В. Кукарц, Ч. Кулі, Дж. Мід, Т. Парсонс). *Психологічний підхід* до проблеми соціалізації надає вагому роль цілісності вирі-

шення взаємовідношень індивід – суспільство. Основна увага приділяється індивідуальності, соціальному навчанню, системі заохочень і покарань, соціальному досвіду, діяльності, самореалізації, самоактуалізації та інтеграції всіх процесів (А. Адлер, Г. Андреева, А. Бандура, Л. Виготський, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Л. Колберг, К. Левін, А. Леонт'єв, А. Маслоу, В. Москаленко, Г. Олпорт, Ж. Піаже, К. Роджерс, Дж. Роттер, З. Фрейд, Е. Фром, В.Циба та інші) [11; 12].

З теоретичного аналізу випливає, що *соціалізація* виступає процесом адаптації, результатом засвоєння, набуття й активного відтворення індивідом соціального досвіду, групових норм, знань, цінностей, компетентності, системи соціальних ролей, зв'язків і відношень в умовах невизначених соціальних ситуацій, що призводить до систематизації, конструювання, інтегрування індивідом образу світу, частиною якого є уявлення про самого себе як частину цього світу, в результаті чого формується соціальна лабільність як головний результат соціалізації, в якій здійснюється творчість людини, її самовизначення.

Разом з тим підкреслимо відсутність чіткої концепції успішної соціалізації особистості, також мало приділено уваги питанню взаємозв'язку соціалізації та творчості особистості, зокрема в старшому шкільному віці, що стало **методом нашого дослідження** – здійснити *теоретико-методологічний аналіз психологічних особливостей творчої соціалізації старшокласників*.

Виклад основного теоретичного матеріалу дослідження. Значна увага у статті приділяється змісту і дослідженню взаємозв'язку двох явищ: соціалізації і творчості (зокрема творчого мислення). У соціально-психологічній літературі можна зустріти розмежування процесу соціалізації на *пасивну* й *активну дію*. Пасивна дія (пасивна соціалізація) передбачає пристосування індивіда до середовища, до життя як вже до поставленої суспільством задачі, тобто підкорення під уже існуючі умови; а активна дія (активна соціалізація) передбачає творчу активну зміну середовища, формування середовища під себе, прояв перетворювально-творчої поведінки з відношенням до життя як до творчої задачі і підкорення оточення своїм потребам (Г. Алдер, Г. О. Балл, Г. С. Батищев, Н. Ф. Голованова, В. Н. Дружинін, О. Г. Карпенко, О. Музика, Л. С. Смолінчук, В. Т. Циба, В. С. Юркевич). Іншу важливу особливість взаємозв'язку двох явищ – соціалізації і творчого мислення – в науковій літературі слід представити у таких поняттях, як: «*соціальна творчість*», «*соціальна креативність*», «*соціальна обдарованість*», «*інте-*

грована творчість», що є вищою формою соціальної активності особистості або суспільства, специфічним видом творчості, який виражається в здатності індивіда до генералізації ідей в площині соціальної проблематики, в процесі різноманітних соціальних взаємодій, спроможність особи здійснювати суттєві перетворення в об'єкті активності (його моделі) з метою їх активного пізнання та реструктуралізації (Т. Н. Балабанова, Є. І. Власова, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, Е. Ландау, О. І. Ніколаєва, О. І. Кульчицька, Р. О. Семенова, О. Ю. Тургенева) [1-8].

Наступний науковий аналіз розкриває інший взаємозв'язок процесів соціалізації і творчості особистості, де вони в рівних позиціях взаємодіють один з одним на високому інтегральному щаблі, що призводить до перетворення, переконоструювання особистістю сталого соціального режиму на більш новий і вдалий з урахуванням нових законів і норм функціонування в ньому. Дослідженню цього феномена присвячено мало робіт, проте певні напрацювання присутні та відображаються в поняттях «*творча адаптація*», «*творча дезадаптація*», «*життєтворча адаптованість*». Сутність процесу *творчої адаптації* розкривається в самозмінах і змінах, перебудовах соціальних ситуацій на підставі незахисних адаптивних механізмів та створення умов для нової цілеспрямованої, продуктивної, творчої діяльності, яка приймається і позитивно оцінюється соціумом; тобто нова швидка й оригінальна адаптація до швидко плинного оточуючого світу (А. Налчаджян, К. Роджерс, В. М. Ямницький) [9; 11; 12; 15].

Аналіз новітніх досліджень взаємозв'язку двох процесів: соціалізації і творчого мислення дозволив виокремити поняття «*творчої соціалізації*», яке недавно з'явилось у вітчизняних (О. А. Туріна) і зарубіжних (Л. В. Коломийченко) дослідженнях. Суть процесу *творчої соціалізації* виражається у найвищому щаблі соціалізації людини в середовищі – активне входження особи у світ суспільства шляхом творчо-перетворюючої дії задля позитивної зміни в процесі освоєння традицій, норм і цінностей культури [14].

Творча соціалізація особистості відбувається завдяки індивідуальній творчій діяльності, продуктам окремих творів мистецтва, національним і регіональним стилям, певним художнім течіям, епохам і культурам. Отже, феномен *творчої соціалізації* існує на перехресті двох понять – *творчість* і *соціалізація*, кожне з яких має високий культурний потенціал із достатньо потужним спектром адаптаційних механізмів [12].

Підсумовуючи, слід сказати, що нами був проведений теоретико-методологічний аналіз наукових праць, підходів, концепцій, які висвітлювали взаємозв'язок складових соціалізації (соціальна адаптація, фрустрація) і творчого мислення (оригінальне, нестандартне мислення). На його основі було виявлено взаємозалежність розвитку соціального середовища від творчих звершень особистості, і, навпаки, реалізація творчих задумів особистості – від суспільного простору. Ця взаємозалежність розглядалася через призму процесів пасивної і активної соціалізації, соціальної творчості, соціальної креативності, соціальної обдарованості, творчої адаптації, життєтворчої адаптованості і творчої соціалізації. Наявність такого теоретичного зв'язку дає підстави для виявлення і визначення особливостей творчої соціалізації особистості старшокласника.

Слід зазначити, що соціальні зміни, які відбуваються в нашому суспільстві, впливають на всі складові і хід соціалізації старшокласників. Трансформаційні процеси можна розглядати на соціетальному, соціально-психологічному і особистісному рівнях [12].

За теоретичним аналізом зарубіжних і вітчизняних вчених, у старшому шкільному віці головною лінією стає соціальний розвиток і творче самовдосконалення. Соціалізація старшокласників опосередкована віковими та психологічними особливостями юності, до яких, у першу чергу, відноситься структурування самосвідомості (Г. С. Абрамова, Г. М. Андреева, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, Е. Еріксон, Дж. Роджерс, О. В. Скрипченко), перехід на якісно новий рівень моральної свідомості (М. Й. Боришевський); розвиток інтелекту (Ж. П'яже, О. О. Реан), розвиток творчого мислення (В. М. Дружинін, Г. С. Костюк, М. С. Лейтес, В. О. Моляко, О. Д. Музика, І. П. Павлов, М. Парлоф, В. В. Рибалко, В. А. Роменець), формування характеру (О. І. Лічко), цілепокладання (Ю. М. Швалб), самооцінка (І. Ю. Кулагіна), соціальний статус (С. Д. Максименко, Дж. Морено, Т. Д. Щербан), становлення особистісного самовизначення (Т. Д. Драгунова, Д. Б. Ельконін, Л. С. Славина). У процесі соціалізації юнак переходить з позиції реципієнта соціальних впливів до позиції активного суб'єкта, тобто активно відтворює соціальні норми та відношення за рахунок діяльності і творчої реалізації [10; 12].

Більше того, старший шкільний вік характерний творчим підходом до життя: *творчою позицією* (здатність гнучко, відкрито і самостійно ставитися до ситуації з адекватним настроєм до

отримання оптимального результату для обох сторін); *творчим втіленням* (специфічне розкриття особистістю своїх ресурсів на виклик зовнішнього оточення, що дає їй змогу глибше розкрити своє «Я» у ситуації контакту з іншими); *творчою продукцією* – результат, уміння особистості з відомих схем, алгоритмів у діяльності і спілкуванні створити свій спосіб впливу на інших і керування ситуацією [10].

Здійснений аналіз показав, що успішна соціальна ситуація розвитку старшокласників залежить від основних складових соціалізації: *соціальне визнання, соціальний статус, соціальна адаптація, фрустрація, набуті характеристики*; і розвитку складових *образного і вербального творчого мислення*.

Отже, узагальнюючи попередній проведений теоретичний аналіз та спираючись на погляди сучасних вчених щодо розмежування процесу соціалізації на *пасивну і активну дію* (Г. Алдер, Г. С. Батищев, Н. Ф. Голованова, В. М. Дружинін, О. Г. Карпенко, В. А. Роменець, Л. С. Смолінчук, В. С. Юркевич, І. Якиманська), на розробки понять *соціальної творчості, соціальної креативності, соціальної обдарованості* (Т. Н. Балобанова, О. І. Власова, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, Е. Ландау, О. І. Ніколаєва, О. І. Кульчицька, Л. В. Попова, Р. О. Семенова, О. Ю. Тургенєва) і можливих варіантів *творчої адаптації* (А. А. Налчаджян, К. Роджерс, В. М. Ямницький), на вікові особливості студентів (М. Й. Борішевський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. В. Рибалка, В. А. Роменець, Ю. М. Швалб та ін.); на ідеї *соціалізації*, з одного боку, 1) адаптивну концепцію соціалізації особистості (Дж. Дьюї, В. Кукартц), за якою вона ґрунтується на процесі адаптації, пристосування до оточуючої дійсності; 2) гуманістичну концепцію соціалізації (А. Маслоу, Г. Олпорт, Дж. Роджерс), за якою соціалізація базується на природженому прагненні особистості до самореалізації; 3) культурно-діяльну концепцію (Г. М. Андрєєва, Л. С. Виготський, М. Н. Корнев, В. В. Москаленко, В. Т. Циба), згідно якої соціалізація відбувається як розширення «набору» діяльностей; і на ідеї *творчості*, з другого боку, – 1) на основі дослідження процесів соціально-психологічної адаптації (А. А. Налчаджян), за яким творча адаптація особистості здійснюється в результаті зміни соціальної ситуації на підставі незахисних адаптивних механізмів; 2) на основі інтегративного підходу дослідження життєтворчості особистості (В. М. Ямницький), за яким життєтворча активність особистості розкриває взаємозв'язок між процесами адаптації й творчості на рівні самореалізації; 3) на основі кон-

цепці творчої діяльності (В. О. Моляко), за якою здійснюється успішне творче рішення нових проблем, подолання утруднень, безвихідних положень, нестандартних ситуацій; 4) на підходах дослідження творчої соціалізації (Л. В. Коломийченко, О. А. Туріна), згідно з якими відбувається активне входження особистості у світ суспільства шляхом творчо-перетворюючої дії задля позитивної зміни в процесі освоєння традицій, норм і цінностей культури, нами було розроблено теоретичну модель як інструмент дослідження взаємозв'язку між складовими соціалізації і творчого мислення старшокласників – так звана модель *психологічних особливостей творчої соціалізації старшокласників* (рис. 1).

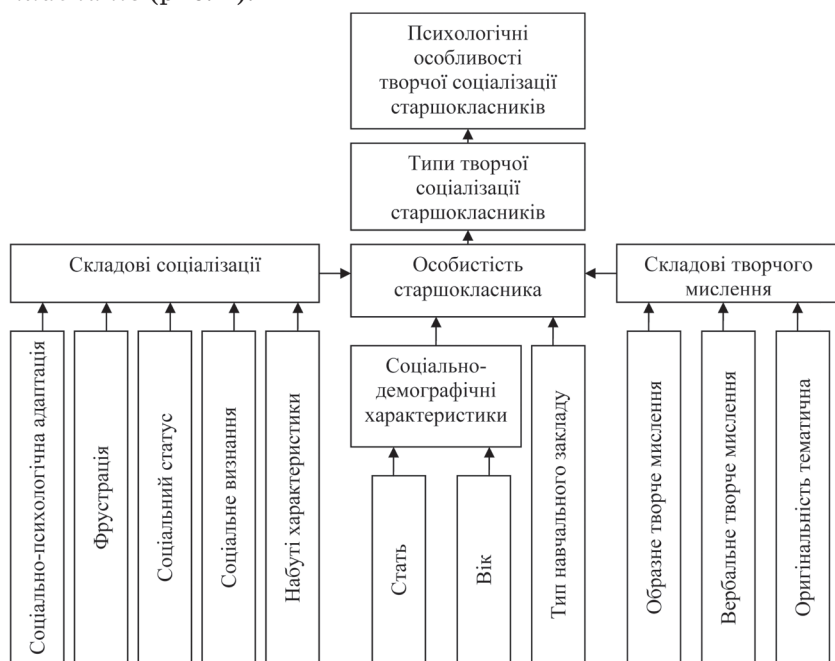


Рис. 1. Модель психологічних особливостей творчої соціалізації старшокласників

Аналізуючи нашу модель *творчої соціалізації* (рис. 1), варто прослідкувати роль впливу двох сторін психологічних процесів: соціалізації і творчого мислення один на одного, умовний результат яких дає можливість старшокласнику перебувати в стані *творчої соціалізації*.

Зазначена модель містить такі основні складові (блоки): 1. Блок «Особистість старшокласника»; 2. Блок «Соціально-демографічні характеристики»; 3. Блок «Тип навчального закладу»; 4. Блок «Складові соціалізації» (соціально-психологічна адаптація, фрустрація, соціальний статус, соціальне визнання, набуті характеристики); 5. Блок «Складові творчого мислення» (образне творче мислення, вербальне творче мислення, оригінальність тематична); 6. Блок «Типи творчої соціалізації старшокласників»; 7. Блок «Психологічні особливості творчої соціалізації старшокласників» [12].

Моделлю передбачено, що в результаті взаємозв'язку соціально-психологічних (*складових соціалізацій*: соціально-психологічної адаптації, фрустрації, соціального статусу, соціального визнання, набутих творчих характеристик), психологічних (*складових творчого мислення*: образного і вербального творчого мислення, оригінальності тематичної), соціально-демографічних (стать, вік) і соціальних (тип навчального закладу) характеристик виділяються різні типи творчої соціалізації старшокласників, які були виявлені на основі узагальнення наукової літератури з проблем соціалізації і творчого мислення особистості у старшому шкільному віці, а згодом підтверджені й експериментально. Тому, спираючись на *складові творчої соціалізації старшокласників*, на відомі типології (Т. Н. Балобанова, О. І. Власова, М. Воллах і Н. Коган, В. М. Дружиніним, Є. П. Ільїн, В. М. Красновський, О. Ф. Лазурський, Е. Ландау, Р. Лірі, І. Г. Малкіна – Пих, В. О. Моляко, О. І. Ніколаєва, Н. І. Пов'якель, Т. М. Розова, О. О. Реан, Л. С. Смолінчук, Т. М. Третяк, П. Тюрін, В. Т. Циба, В. М. Ямницький [2; 3; 5; 7; 8; 11; 13; 15]) була створена *модель-схема взаємозв'язку складових соціалізації і творчого мислення старшокласників* на основі використання Сітки К. Томаса – Р. Кілмена (рис. 2).

Згідно моделі-схеми (рис. 2) на осі *соціалізація* відображено рівень набуття соціальних норм, законів, правил і наслідування; на осі *творче мислення* відображено творчі можливості старшокласників. У результаті взаємодії між собою двох складових, відображених на осях в контексті пасивних і активних дій виокремлюється 5 типів творчої соціалізації старшокласників. З огляду на теоретичний аналіз типології творчої соціалізації старшокласників [12; 13], слід припустити можливі типи, враховуючи співвідношення рівнів прояву соціалізації і творчого мислення старшокласників, надаючи їм змістовну характеристику (рис. 3).

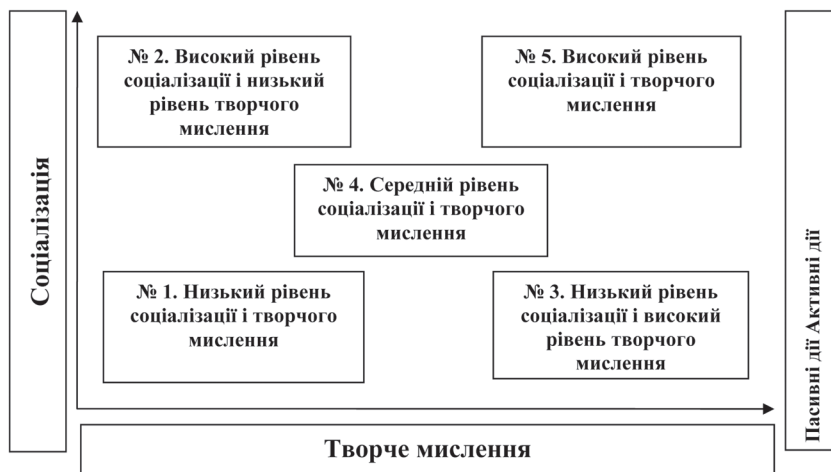


Рис. 2. Модель-схема взаємозв'язку складових соціалізації і творчого мислення старшокласників за сіткою К. Томаса – Р. Кілмена

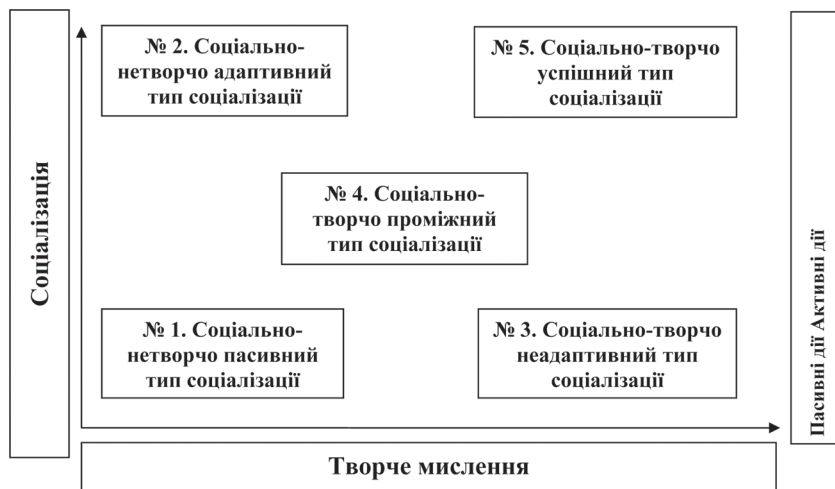


Рис. 3. Модель-схема типології творчої соціалізації старшокласників

Так званий перший тип №1 – *Соціально-нетворчо пасивний тип соціалізації особистості* – низький рівень соціалізації особистості (проявляється дезадаптивність, неприйняття себе та інших, залежність від інших, емоційний дискомфорт, екстер-

нальність; відсутні риси характеру ризику, цікавості; низький або середній соціальний статус; соціальне визнання відсутнє; присутня фрустраційність, переважно екстрапунітивні реакції і інтропунітивні реакції) і низький рівень творчого мислення (образне і вербальне творче мислення знаходиться на низькому рівні; частота зустрічі оригінальних ідей знаходиться в межах стереотипного мислення) [1-8; 11; 13].

Наступний тип № 2 – *Соціально-нетворчо адаптивний тип соціалізації особистості* – високий рівень соціалізації особистості (присутня адаптивність, прийняття себе та інших, емоційний комфорт, переважає екстернальність; набуті відповідні соціально бажані риси характеру; середній соціальний статус; середнє або низьке визнання; фрустраційність відповідає нормі, переважають імунітивні реакції) і низький рівень творчого мислення (образне і вербальне творче мислення знаходиться на низькому рівні; частота зустрічі оригінальних ідей знаходиться в межах стереотипного мислення) [1-7; 11; 12; 13].

Досить важливим типом виступає №3 – *Соціально-творчо неадаптивний тип соціалізації особистості* – низький рівень соціалізації особистості (проявляється дезадаптивність, неприйняття себе, залежність від інших, емоційний дискомфорт, інтернальність; відсутня риса характеру ризику, присутня – цікавості, складні ідеї; низький або середній соціальний статус; соціальне визнання відсутнє зовсім або різко виявляється; присутня фрустраційність, переважно інтропунітивні реакції) і високий рівень розвитку творчого мислення (образне і вербальне творче мислення знаходиться на високому рівні; частота зустрічі оригінальних ідей переважає в межах оригінального, нестандартного мислення). Даний тип є **двох видів**: **А**. Ті, які зорієнтовані на свій внутрішній світ і є невротичними, конформними, інтернальними. **Б**. Ті, які зорієнтовані на зовнішньо-внутрішній світ, є неконформні, агресивні, «білі ворони», екстернальні [1-9; 13].

Наступний тип №4 – *Соціально-творчо проміжний тип соціалізації особистості* – середній рівень соціалізації особистості (переважно адаптивний, прийняття себе, переважає емоційний комфорт, залежність від інших, прагнення до домінування, середній рівень інтернальності; присутні частково риси характеру ризикованості, допитливості, прагнення до вирішення складних ідей; середній, іноді високий соціальний статус; соціальне визнання в межах норми; фрустраційні прояви коливаються від екстрапунітивних до імунітивних реакцій) і середній рівень

розвитку творчого мислення (образне і вербальне творче мислення знаходиться на середньому рівні; частота зустрічі оригінальних ідей переважає в межах норми нестандартного мислення) [1-13].

Найважливіший тип творчої соціалізації це №5 – *Соціально-творчо успішний тип соціалізації особистості* – високий рівень соціалізації особистості (адаптивність, прийняття себе і інших, інтернальність, емоційний комфорт, домінантність; набуті риси характеру: цікавість, допитливість, ризикованість, виражати і вирішувати складні ідеї; високий соціальний статус як у навчанні, так і в житті; соціальне визнання; фрустраційність – домінування імпульсивних реакцій, де-не-де екстрапульсивні реакції) і високий рівень розвитку творчого мислення (образне і вербальне творче мислення знаходиться на високому рівні; частота зустрічі оригінальних ідей переважає в межах оригінального, нестандартного мислення) [1-15].

Дана типологія творчої соціалізації старшокласників дозволяє виявити й обґрунтувати психологічні особливості творчої соціалізації старшокласників (*соціальне визнання, соціальний статус, набуті творчі характеристики, соціальна адаптація, фрустрація, вербальне творче мислення, образне творче мислення, оригінальність тематична*).

Згідно із зазначеною моделлю при високому рівні розвитку складових соціалізації і творчого мислення процес *творчої соціалізації* характеризується тим, що старшокласник адекватно, швидко реагує на різноманітні зміни соціального середовища, гнучко проявляє себе, пропонуючи саме той творчий продукт, який необхідний і цінний для суспільства, до якого він належить, і таким чином взаємодіє з ним через призму власної творчої самореалізації. Творча соціалізація має стадійний характер, детермінований віком, статтю. Оскільки старшокласник вступає у другу фазу розвитку творчого мислення, яка ґрунтується на самовизначенні, творчій реалізації і професійній спрямованості, тому, саме вони можуть досягати найвищого рівня розвитку творчої соціалізації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Теоретично обґрунтовано, що зміст і структура творчої соціалізації особистості базуються на її вікових особливостях і взаємозв'язку процесів соціалізації і творчого мислення та проявляються у: соціальній творчості, соціальній креативності як вищих формах соціальної активності особистості або суспільства; творчій адаптації як процесі змін, перебудові

соціальних ситуацій на основі незахисних адаптивних механізмів; творчій соціалізації як найвищому щаблі соціалізації людини в середовищі.

Встановлено, що творча соціалізація старшокласників – це процес стійкої, загальної адаптованості на підставі активізації незахисних адаптаційних механізмів психіки, що призводить до систематизації, конструювання, інтегрування старшокласником образу світу, структурним компонентом якого є уявлення про самого себе як частину цього світу, який тісно пов'язаний із детермінуючими складовими творчого мислення, що проявляється у майстерності, винахідливості і творенні нових і корисних продуктів діяльності, а також у соціальній лабільності, в якій здійснюється творчість старшокласника, його самовизначення.

Зазначено, що психологічними особливостями творчої соціалізації старшокласників є *соціальне визнання, соціальний статус, набуті творчі характеристики, соціальна адаптація, фрустрація, вербальне творче мислення, образне творче мислення, оригінальність тематична.*

Здійснене теоретичне дослідження творчої соціалізації старшокласників відкриває *перспективи* для подальшого вивчення проблеми *творчої соціалізації особистості* на всіх вікових етапах та у будь-яких соціальних сферах життя людини. Автор вбачає їх у розробці моделі психологічного консультування творчої молоді, а також у створенні програми підготовки шкільних психологів для надання психологічної допомоги дітям різних вікових категорій з проблеми творчої соціалізації у сучасному інформаційному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Алдер Г. СҚ, или Мускулы творческого интеллекта / Гарри Алдер ; пер. с англ. С. Потапенко. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 496 с.
2. Балобанова Т. Н. Развитие творческой активности личности в системе высшего образования : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Татьяна Николаевна Балобанова ; Кур. гос. техн. ун-т. – Курск, 1999. – 229 с.
3. Власова Е. И. Социальная креативность в структуре интеллекта социально одаренной личности / Е. И. Власова // Психология одаренности. – К., 1996. – С. 82–91.
4. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учеб. пособ. для ст. высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.

5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
6. Ермолаева-Томина Л. Б. Креативность как реализация потенциальных возможностей человека / Л. Б. Ермолаева-Томина // Современные технологии обучения художественно-графическим дисциплинам : сборник. – М. : Прометей, 2001.
7. Ландау Э. Одарённость требует мужества : психологическое сопровождение одарённого ребёнка / Э. Ландау ; пер. с нем. А. П. Голубева ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М. : Академия, 2002. – 144 с.
8. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.
9. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (Формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1988. – 263 с.
10. Полякова Г. Шляхи в творчість / Г. Полякова // Психолог. – 2003. – № 39 (87). – С. 1–4.
11. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.
12. Сторож О. В. Психологічні особливості творчої соціалізації старшокласників : дис. ...канд. психол. наук. : 19.00.01/ Олена Василівна Сторож. – К., 2011. – 358 с.
13. Сторож О. В. Теоретико-методологічний аналіз типології творчої соціалізації особистості / О. В. Сторож // Актуальні проблеми психології. Т. 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. : С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Вид-во А.С.К., 2012. – Вип. 34. – С. 387–392.
14. Туріна О. А. Культуротворчі чинники творчої соціалізації особи / О.А.Туріна // Вісник Книжкової палати. – 2011. – № 1. – С. 35–40.
15. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості : монографія / В. М. Ямницький. – Одеса : СВД Черкасов М. П. ; Рівне : РДГУ, 2004. – 360 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Alder G. CQ, ili Muskuly tvorcheskogo intellekta / Garri Alder; per. s angl. S. Potapenko. – М. : FAIR-PRESS, 2004. – 496 s.

2. Balobanova T. N. Razvitie tvorcheskoy aktivnosti lichnosti v sisteme vysshego obrazovaniya : dis. ... kand. sociol. nauk : 22.00.06 / Tat'yana Nikolaevna Balobanova ; Kur. gos. tehn. un-t. – Kursk, 1999. – 229 s.
3. Vlasova E. I. Social'naja kreativnost' v strukture intellekta social'no odarennoj lichnosti / E. I. Vlasova // Psihologija odarennosti. – K., 1996. – S. 82–91.
4. Golovanova N. F. Socializacija i vospitanie rebenka : ucheb. posob. dlja st. vysshih uchebnyh zavedenij / N. F. Golovanova. – SPb. : Rech', 2004. – 272 s.
5. Druzhinin V. N. Psihologija obshhijh sposobnostej / V. N. Druzhinin. – SPb. : Piter, 1999. – 368 s.
6. Ermolaeva-Tomina L. B. Kreativnost' kak realizacija potencial'nyh vozmozhnostej cheloveka / L. B. Ermolaeva-Tomina // Sovremennye tehnologii obuchenija hudozhestvenno-graficheskim disciplinam : sbornik. – M. : Prometej, 2001.
7. Landau Je. Odarennost' trebuet muzhestva : psihologicheskoe soprovozhdenie odarennogo rebenka / Je. Landau ; per. s nem. A. P. Golubeva ; nauch. red. rus. teksta N. M. Nazarova. – M. : Akademija, 2002. – 144 s.
8. Moljako V. A. Tvorcheskaja konstruktologija (prolegomeny) / V. A. Moljako. – K. : Osvita Ukraini, 2007. – 388 s.
9. Nalchadzhjan A. A. Social'no-psihicheskaja adaptacija lichnosti (Formy, mehanizmy i strategii) / A. A. Nalchadzhjan. – Erevan : Izd-vo AN ArmSSR, 1988. – 263 s.
10. Poljakova G. Shljahy v tvorchist' / G. Poljakova // Psycholog. – 2003. – № 39 (87). – S. 1–4.
11. Rean A. A. Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika / A. A. Rean, A. R. Kudashev, A. A. Baranov. – SPb. : Prajm-Evroznak, 2006. – 479 s.
12. Storozh O. V. Psihologichni osoblyvosti tvorchoi' socializacii' starshoklasnykiv : dys. ...kand.. psihol. nauk. : 19.00.01/ Olena Vasylivna Storozh. – K., 2011. – 358 s.
13. Storozh O. V. Teoretyko-metodologichnyj analiz typologii' tvorchoi' socializacii' osobystosti / O. V. Storozh // Aktual'ni problemy psihologii'. T. 1. Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija / za red. : S.D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – K. : Vyd-vo A.S.K., 2012. – Vyp. 34. – S. 387–392.
14. Turina O. A. Kul'turotvorchi chynnyky tvorchoi' socializacii' osoby / O.A.Turina // Visnyk Knyzhkovoi' palaty. – 2011. – № 1. – S. 35–40.

15. Jamnyc'kyj V. M. Psychologija zhyttjetvorchoi' aktyvnosti osobystosti : monografija / V. M. Jamnyc'kyj. – Odesa : SVD Cherkasov M. P. ; Rivne : RDGU, 2004. – 360 s.

O.V. Storozh. Theoretical and methodological analysis of psychological features of senior school pupils' creative socialization. The article deals with the study of psychological features of senior school pupils' creative socialization. The analysis of scientific literature which discloses contents of the concept of «creative socialization» is conducted. It is theoretically grounded that contents and structure of senior school pupils' creative socialization are based on their age features and interconnection of processes of socialization and creative thinking and that they manifest themselves in: social art, social creativity as higher forms of personality or society social activity; creative adaptation as process of alteration, reconstruction of social situations basing on defenseless adaptive mechanisms; creative socialization as the highest level of human socialization in society. Theoretical model is offered as a research tool of psychological features of senior school pupils' creative socialization through interconnection of their socialization components and creative thinking, if a senior school pupil possesses high level of above described components he/she responds quickly and adequately to different alterations of social environment, proves himself/herself flexibly, offers that creative product exactly which is necessary and valuable for society to which he/she belongs and thus he/she cooperates with it through prism of own creative self-fulfillment. It is noted that psychological features of senior school pupils' creative socialization are social recognition, social status, acquired creative characteristics, social adaptation, frustration, verbal creative thinking, imaginative creative thinking, thematical originality. The model-scheme of typology of senior school pupils' creative socialization is developed. Five types of senior school pupils' creative socialization are outlined: «social non-creative passive type of socialization»; «social non-creative adaptive type of socialization»; «social creative non-adaptive type of socialization»; «social creative intermediate type of socialization»; «social creative successful type of socialization».

Key words: socialization, creative thinking, social creativity, social aptness, creative adaptation, psychological features, creative socialization, senior school pupils, typology.

Received February 05, 2016

Revised March 21, 2016

Accepted April 22, 2016

ПСИХОСЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

Tymosh Y.V. Psychosemantical features of individual moral consciousness: theoretical aspects / Y.V. Tymosh // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 532–542.

Ю.В. Тимош. Психосемантичні особливості моральної свідомості особистості: теоретичні аспекти. У статті висвітлено актуальні питання проблеми формування моральної свідомості особистості. Проаналізовано дослідження деяких відомих науковців-психологів щодо особливостей морального становлення особистості на різних вікових етапах розвитку.

Здійснено аналіз структури моральної свідомості та її категоріального апарату. Зокрема, до категорій моральної свідомості віднесено категорії добра, зла, обов'язку, відповідальності, справедливості, гуманності, щастя та інші. Зроблено висновок, що моральна свідомість – це особливий конструкт людської психіки, складне психологічне утворення, яка має свої рівні, форми та певну структуру. Визначено, що практична значущість вивчення образу моральної людини полягає в тому, що за допомогою методів психосемантики стає можливим виявлення прихованої, імпліцитної картини внутрішнього світу суб'єкта, його індивідуального світосприймання, що включає як свідомі, так і несвідомі аспекти. У результаті зроблено висновок про те, що механізми формування психологічного сприйняття моральності обумовлені тим, що моральність означає для самої людини, її власного «Я», який сенс вона вкладає в дане поняття і як використовує його у взаємодії з навколишніми людьми. Оцінити уявлення про «моральну людину» можна за допомогою системного аналізу людської свідомості, яка складається з життєвих уявлень про навколишній світ, інших людей, самої себе, і вимагає вивчення значення як одиниці свідомості.

Визначено, що дана проблема потребує подальшого експериментального дослідження, визначення провідних ціннісних орієнтацій людей різних вікових категорій у контексті двох відмінних ідентифікацій («Я-ідеального» та «Я-реального»), як необхідного підґрунтя для

суб'єктно орієнтованого аналізу результатів психосемантичного експерименту.

Ключові слова: особистість, моральна свідомість, моральні норми, принципи, мотиви, ціннісні орієнтації, психосемантика.

Ю.В. Тимош. Психосемантические особенности нравственно-го сознания личности: теоретические аспекты. В статье освещены актуальные вопросы проблемы формирования нравственного сознания личности. Проанализированы исследования некоторых известных учёных-психологов об особенностях нравственного становления личности на разных возрастных этапах развития.

Проведён анализ структуры нравственного сознания и её категориального аппарата. В частности, к категориям нравственного сознания отнесены категории добра, зла, долга, ответственности, справедливости, гуманности, счастья и другие. Сделан вывод, что нравственное сознание – это особый конструкт человеческой психики, сложное психологическое образование, которое имеет свои уровни, формы и определённую структуру. Определено, что практическая значимость изучения образа нравственного человека заключается в том, что с помощью методов психосемантики становится возможным выявление скрытой, имплицитной картины внутреннего мира субъекта, его индивидуального мировосприятия, включающий как сознательные, так и бессознательные аспекты. В результате сделан вывод о том, что механизмы формирования психологического восприятия нравственности обусловлены тем, что нравственность означает для самого человека, его собственного «Я», какой смысл он вкладывает в данное понятие и как использует его во взаимодействии с окружающими людьми. Оценить представление о «нравственной личности» возможно с помощью системного анализа человеческого сознания, которое состоит из жизненных представлений об окружающем мире, других личностей, самого себя, и требует изучения значения как единицы сознания.

Отмечено, что данная проблема требует дальнейшего экспериментального исследования, определение ведущих ценностных ориентаций людей разных возрастов в контексте двух отличных идентификаций («Я-идеального» и «Я-реального»), как необходимого основания для субъектно ориентированного анализа результатов психосемантического эксперимента.

Ключевые слова: личность, нравственное сознание, нравственные нормы, принципы, мотивы, ценностные ориентации, психосемантика.

Постановка проблеми. Однією з найбільш вагомих та актуальних проблем сьогодення є проблема морального становлення особистості. Особливо вона актуалізується у час трансформацій, коли кардинально змінюються не лише вимоги до освіти й виховання, а саме суспільство, його структура, організація, ідеологія. Саме ці процеси спостерігаємо сьогодні в Україні. Трансфор-

маційні зміни властиві й усій сучасній цивілізації, яка на даний момент живе у складних умовах глобалізації різноманітних сфер життя.

Усі ці процеси, в деякій мірі, призводять до кризових ситуацій у державі, глибинних протиріч і потрясінь. Вони спровокували такі явища: агресивність і жорстокість, скептицизм, невпевненість у майбутньому, соціальну тривожність та інші [12]. Не варто забувати і про інформатизацію суспільства, зокрема, про деякі негативні моменти розвитку Інтернету, перш за все, про такі дії в мережі, як розповсюдження матеріалів, що представляють загрозу класичним моральним цінностям. Крім цього, Інтернет-мережа може слугувати й засобом розповсюдження пропагандистських матеріалів злочинних організацій, рецептів виготовлення вибухових чи отруйних речовин, зброї, наркотичних і психотропних засобів, іншої негативної і загрозової інформації тощо.

Зважаючи на це, одним із найважливіших завдань сучасного суспільства є формування морально свідомої та відповідальної особистості. Адже розвиток моральної сфери – вагома основа особистісного розквіту. Люди, котрі не живуть за моральними законами, не дотримуються об'єктивних моральних засад, неодмінно деградують і в інших аспектах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку моральної свідомості особистості висвітлено у багатьох працях із філософії, етики, педагогіки та психології. Так, у роботах Б. Братуся, А. Гусейнова, О. Дробницького, А. Титаренко висвітлюються питання природи моралі, сутності суспільних вимог, еволюції моральних категорій. У працях І. Бежа, М. Боришевського, І. Булах, П. Гальперіна, М. Гінзбурга, Д. Ельконіна, Д. Леонтєва, О. Леонтєва, С. Максименка, С. Рубінштейна, М. Савчина, Д. Фельдштейна, Н. Чепелевої здійснена психологічна інтерпретація проблеми, простежена логіка переходу зовнішнього морально-етичного припису в категорію особистісної норми.

Окрім того, про актуальність даної проблеми свідчить і низка захищених дисертаційних робіт. Так, Р. Павелків досліджував особливості розвитку моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці, С. Білозерська – психологічні умови розвитку моральної свідомості молодшого школяра, М. Заміщак – психологічні умови становлення моральної самооцінки молодших школярів, І. Сингаївська – психологічні особливості прогнозування моральної поведінки в молодшому шкільному

віці; а у роботі А. Зимянського висвітлено психологічні умови розвитку моральної самосвідомості підлітків тощо.

Як бачимо, велику увагу приділено вивченню особливостей формування моральної свідомості саме у молодших школярів. Така підвищена увага згаданих та деяких інших дослідників до молодшого шкільного віку є цілком закономірною з огляду на переконання більшості науковців щодо сензитивності відповідного вікового етапу для становлення моральної свідомості особистості. Доведено, що в цей період відбуваються важливі зміни в розвитку як когнітивних, емотивних, так і конативних аспектів моральності дітей. Зокрема, від пасивного підкорення зовнішнім соціальним вимогам молодші школярі переходять до усвідомленого прийняття таких вимог, розуміння сутності моральних норм, їх послідовної інтеріоризації та екстеріоризації на поведінковому рівні.

Варто водночас зазначити, що процес формування моральної свідомості не завершується на цьому віковому етапі. Так, моральне становлення підлітка включає у себе всі компоненти морального становлення дорослої людини. Воно визначає внутрішню позицію підлітка, в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, свої особисті якості, світогляд і здатність самостійно відстоювати власні переконання.

У формуванні моральної свідомості старшокласників особливо значення набуває принцип гармонійного поєднання свободи й необхідності. Основним видом діяльності, де це поєднання виступає безпосередньо і найбільш переконливо, є праця – навчальна, громадська, продуктивна. Праця стає для юнаків та дівчат основним критерієм честі, гідності, совісті та всіх інших моральних цінностей [8].

Отже, завдяки уже виконаним дослідженням простежено чимало важливих ліній морального розвитку особистості, проте реалії сьогодення змушують шукати нові аспекти й розставляти нові акценти у висвітленні питання природи моралі, сутності зовнішніх суспільних вимог та їх гармонійного поєднання із завданнями індивідуального становлення, самореалізації, самоактуалізації, онтогенетичної еволюції розуміння моральних категорій та понять тощо. Питання глибинних психічних, змістових детермінант моральної свідомості все ще залишається відкритим, система теоретико-психологічних понять для опису семантики моральної свідомості недостатньо розроблена як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології та потребує свого розв'язання [5].

Варто зауважити, що серед багатьох науковців побутує думка щодо «принципової невимірюваності свідомості стандартизованими психологічними методиками», тож багато вітчизняних і зарубіжних психологів звертаються саме до психосемантичних аспектів функціонування свідомості. Так, наприклад, О. Лозова обґрунтувала психосемантичну структуру етнічної свідомості, у дисертаційному дослідженні Н. Савелюк висвітлені психосемантичні особливості громадянської свідомості, О. Дробот вивчала психосемантичні особливості професійної свідомості майбутніх менеджерів, Н. Кучеровська – психосемантичну структуру професійної свідомості практичного психолога тощо.

Психосемантика досліджує структури свідомості через моделювання індивідуальної системи знань і виявлення тих категоріальних її структур, які можуть і не усвідомлюватися (латентні, імпліцитні або приховані) [4]. Загалом, психосемантичні структури власне моральної свідомості особистості залишилися практично поза увагою сучасних психологів.

Отже, основною метою статті виступає теоретичний аналіз проблеми функціонування моральної свідомості особистості (зокрема, аналіз її категоріально-сміслових структур).

Виклад основного матеріалу дослідження. Як можна бачити з вищенаведених прикладів, як і низки інших праць, психосемантика – один із основних напрямів сучасної психології. На даний час у сфері психосемантичних досліджень існують ґрунтовні експериментальні напрацювання – це, насамперед, праці О. Артем'євої, В. Петренка, В. Серкіна, О. Шмельова та ін.

Як зазначає один із засновників даного напрямку – В. Петренко, у завдання психосемантики входить реконструкція індивідуальної системи значень, крізь призму якої відбувається сприйняття суб'єктом світу, інших людей, самого себе, а також вивчення генези, будови й функціонування відповідної системи [6, с. 3]. Варто нагадати й визначення поняття свідомості за В. Петренком, котрий зазначав, що «усвідомлювати дійсність – означає розділяти її на елементи та встановлювати між ними певні зв'язки й відношення: схожості, тотожності, розходження, належності, послідовності й т. п. І чим більше взаємопов'язаних елементів в об'єкті або ситуації може бути вичленовано і знов пов'язано, тим вищим є рівень усвідомлення дійсності» [7, с. 12].

При реконструкції категоріальних структур індивідуальної свідомості, що опосередковують сприйняття того чи іншого об'єкта, відбувається моделювання суб'єктивної картини світу (або окремої проблеми) в тому вигляді, у якому вона дана сві-

домості окремої людини. Цей підхід спрямований на вивчення особистості, а не індивіда. У такому контексті особистість – це індивід, котрий володіє розвинутою, семантично організованою картиною світу, здатністю до рефлексії, а також регулює свою поведінку на основі процесів категоризації, спрямованих на збереження смислової цілісності образу «Я» [1].

Вагомими для нашого подальшого експериментального дослідження є розробки Н. Савелюк, котра виокремила, між іншим, базові стратегії організації психосемантичних досліджень. Перша з них полягає у тому, щоб пропонувати піддослідним для оцінювання вже готові вербальні чи невербальні стимули, одержані методом контент-аналізу змісту певних авторитетних джерел або методом експертних оцінок, а не шляхом виявлення власних уявлень представників певної вибірки. Інша стратегія передбачає експлікацію тих дійсно індивідуальних значень або особистісних конструктів, якими реально користуються респонденти при сприйнятті й осмисленні певних аспектів реальності. Це можна зробити, наприклад, за допомогою популярного методу репертуарних решіток Дж. Келлі або із залученням окремих проєктивних методик. Крім того, як зазначає дослідниця, можливий ще й компромісний варіант між обома описаними стратегіями, який доцільно розглядати як комплексний підхід. Він може виявитися необхідним тоді, коли дослідницьким завданням буде виявлення «результуючих» психосемантичних структур, що відображають процеси накладання зовнішніх соціальних орієнтирів на власне ціннісно-смислове поле певного суб'єкта (індивідуального або колективного) [11, с. 61–62].

Як зазначалося вище, однією з найбільш актуальних проблем сьогодення виступає проблема формування моральної свідомості особистості. До цього факту приходили багато відомих дослідників, але щодо власне психології про це найбільш проникливо висловлено, мабуть, у С. Рубінштейна: «Найперша з перших умов життя людини – це інша людина. Ставлення до іншої людини, до людей складає основну тканину людського життя, її серцевину. «Серце» людини усе виткане з її людських відносин до інших людей; те, чого вона варта, цілком визначається тим, до яких людських відносин людина прагне, які відносини до людей, до іншої людини вона здатна встановлювати. Психологічний аналіз людського життя, спрямований на розкриття відносин людини до інших людей, складає ядро справді життєвої психології. Тут разом із тим знаходиться область «стику» психології з етикою» [10, с. 235].

Моральна свідомість – це, насамперед, людська свідомість узагалі з властивими їй внутрішніми механізмами, смисловим і ціннісним змістом; свідомість у стані осмислення й розв’язання суто моральних проблем, споряджена для цього відповідним концептуальним та категоріальним апаратом.

До структури власне моральної свідомості належать:

а) моральні норми («не вбивай», «не вкради», «не кажи неправду», «поважай батьків» та інші) – елементарні форми моральної вимоги; певний взірець поведінки, який відображає усталені потреби людського співжиття та відносин і має обов’язковий характер;

б) моральні принципи (принцип справедливості, працелюбства, гуманізму, патріотизму та ін.) характеризують цілісну лінію поведінки людини, є складовими її морального характеру;

в) моральні мотиви. Людина може бути обізнана з моральними нормами й мати моральні принципи та, водночас, і «пальцем не ворухнути» для практичного їх втілення у життя. Для цього необхідні мотиви, зацікавленість суб’єкта в певній дії, відповідь на питання «чому», власне, він її вчинив. Моральна вартість вчинку (дії) не завжди відповідає моральній вартості мотиву, що лежить у його основі;

г) ціннісні орієнтації. Мотивація відповідає на питання «чому?», «для чого?» людина діє; ціннісні орієнтації – «заради чого?», чому присвячує свою діяльність. Наявність цінностей у людини формує довгостроковий план поведінки та діяльності. Ставлення до цінностей є свідомим. Моральні цінності – орієнтири для людської свідомості. Обираючи вищі цінності й діючи у відповідності з ними, людина утверджує свідоме ставлення до норм і принципів моралі, духовну цінність і дієвість своїх мотивів, цілісність своєї моральної свідомості.

До категорій моральної свідомості відносять категорії добра, зла, обов’язку, відповідальності, справедливості, гуманності, щастя та інші. Усі категорії моральної свідомості можна поділити на об’єктивні (добро, моральний обов’язок, відповідальність, справедливість) та суб’єктивні (наприклад, щастя) [2].

Найбільш адекватними, на нашу думку, для дослідження моральних ціннісних орієнтацій і категорій моральної свідомості є саме психосемантичні методики. Умовою ефективного використання психосемантичних методик виступає проста і зручна математична модель індивідуальної свідомості – так званий

семантичний простір. Семантичний простір – це система ознак, які описують об'єкти деякої дійсності. Різні ознаки можна представити як координатні осі багатовимірного семантичного простору, об'єкти – як точки у цьому просторі, значення ознак цих об'єктів – як координати або проєкції точок на осі, а відмінності між об'єктами – як відстані між точками. Таким чином методи експериментальної психосемантики традиційно використовуються для виявлення відносин людей до себе та інших [9]. Зауважимо від себе: і моральних відносин, у тому числі.

Оцінити уявлення про моральну людину можна, насамперед, за допомогою системного аналізу людської свідомості, яка складається із життєвих уявлень про навколишній світ, інших людей, саму себе й вимагає вивчення значення як одиниці будь-якої сфери свідомості. Система значень може бути організована в певні структури, що викликають у свідомості суб'єкта цілісний контекст асоціативних зв'язків [3].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, моральна свідомість – це особливий конструкт людської психіки, складне психологічне утворення, яке має свої рівні, форми та певну структуру. Розвиток моральної свідомості – це процес усвідомлення, засвоєння, прийняття людиною моральних норм та правил і перетворення їх на дієвий регулятор поведінки.

Практична значущість вивчення образу моральної людини методами психосемантики полягає у тому, що за допомогою цих методів стає можливим виявлення прихованої, імпліцитної картини внутрішнього світу суб'єкта, його індивідуального світосприймання, що включає як свідомі, так і несвідомі аспекти. В результаті можна зробити загальний висновок: механізми формування психологічного сприйняття моральності зумовлені тим, що моральність означає для самої людини, її власного «Я», який сенс особистість вкладає у дане поняття і як використовує його у взаємодії з іншими людьми.

Проведений теоретичний пошук потребує емпіричної перевірки. Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо в експериментальному дослідженні моральної свідомості особистості методами психосемантики, визначенні провідних ціннісних орієнтацій людей різних вікових категорій у контексті двох відмінних їх самоідентифікацій («Я-ідеальне» та «Я-реальне»), а також психосемантичному аналізі моральної свідомості представників різних вибірок, які відрізняються між собою за віком, статтю, регіоном проживання тощо.

Список використаних джерел

1. Дробот О.В. Психосемантична теорія свідомості у вітчизняній психології як основа психосемантичного дослідження // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – Том. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 25. – С. 110–120.
2. Колтунович Т. А. Етичний кодекс психолога : навч.-метод. посіб. / Т.А. Колтунович. – Чернівці : Рута, 2007. – 232 с.
3. Кретчак О.М. До проблеми етичного становлення особистості: психологічний аспект: [Електронний ресурс] / О.М. Кретчак. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/612/94/>
4. Литвин В. Технології менеджменту знань [Електронний ресурс] / В. Литвин. . – Режим доступу: <https://books.google.com.ua/books>
5. Лозова О.М. Психосемантична структура етнічної свідомості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. «Загальна психологія, історія психології» / О.М. Лозова – Київ, 2008. – 38 с.
6. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В.Ф. Петренко. – М. : МГУ, 1983. – 176 с.
7. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – [2-е изд., доп.]. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
8. Попович І.В. Моральна свідомість учнів старшого шкільного віку : [Електронний ресурс] / І.В. Попович. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/family/38670/
9. Психосемантичні дослідження : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pro-media.com.ua/uk/services/psihosemantichni-doslidzhennya>
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
11. Савелюк Н.М. Психосемантичні особливості громадянської свідомості студентської молоді: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Наталія Михайлівна Савелюк. – Київ, 2008. – 254 с.
12. Сухомлинська О. Моральне виховання учнів: педагогічна наука та практика : [Електронний ресурс] / О. Сухомлинська. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/upbring/332/>

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Drobot O.V. Psyhosemantychna teoriya svidomosti u vitchyznjanij psihologii yak osnova psyhosemantychnoho doslidzhennja // Aktualni problemy psihologii: Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psihologii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – K. : DP «Informatsijno-analitychne agentstvo», 2013. – Tom. X. – Psihologiiia navchannja. Henetychna psihologija. Medychna psihologija. – Vyp. 25. – S. 110–120.
2. Koltunovyh T. A. Etychnyj kodeks psihologa : navch.-metod. posib. / T.A. Koltunovyh. – Chernivtsi: Ruta, 2007. – 232 s.
3. Kretchak O.M. Do problemy etychnoho stanovlennja osobystosti: psiholohichnyj aspekt : [Elektronnyj resurs] / O.M. Kretchak. – Rezhym dostupu: <http://vuzlib.com/content/view/612/94/>
4. Lytvyn V. Tehnologiji menedzhmentu znan' : [Elektronnyj resurs] / V. Lytvyn. – Rezhym dostupu: <https://books.google.com.ua/books>
5. Lozova O.M. Psyhosemantychna struktura etnychnoji svydomosti: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja doktora psihol. nauk: spec. «Zagal'na psihologija, istorija psihologii'» / O.M. Lozova. – Ky'yiv, 2008. – 38 s.
6. Petrenko V.F. Vvedeniye ve ksperimental'nujupsyhosemantyku: issledovaniye form reprezentatsyi v obydennom soznanii / V.F. Petrenko. – M. : MHU, 1983. – 176 s.
7. Petrenko V.F. Osnovy psyhosemantyky / Petrenko V.F. – [2-e yzd., dop.]. – SPb. : Pyter, 2005. – 480 s.
8. Popovyh I.V. Moral'na svidomist' uchniv starshoho shkil'noho viku [Elektronnyj resurs] / I.V. Popovyh. – Rezhym dostupu: http://osvita.ua/school/lessons_summary/family/38670/
9. Psyhosemantychni doslidzhennja : [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://pro-media.com.ua/uk/services/psihosemantichni-doslidzhennja>
10. Ruby'nshtejn S.L. Buty'e y' soznany'e. Chelovek y' my'r / S.L. Ruby'nshtejn. – SPb. : Py'ter, 2003. – 512 s. – (Sery'ya «Masterya psihologii'»).
11. Savelyuk N.M. Psyhosemantychni osoblyvosti hromadyans'koji svidomosti students'koji molodi: dys. ... kandydata psihol. nauk : 19.00.07 / Natalija Myhajlivna Savelyuk. – Kyjiv, 2008. – 254 s.
12. Suhomlyns'ka O. Moral'ne vyhovannja uchniv: pedagogichna nauka ta praktyka : [Elektronnyj resurs] / O. Suhomlyns'ka. – Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/school/method/upbring/332/>

Y.V. Tymosh. Psychosemantical features of individual moral consciousness: theoretical aspects. The article deals with topical issues of the problem on personality's moral consciousness formation. The studies of some famous scholars and psychologists about the moral features of personality formation at different age stages of development were analyzed.

The analysis of the structure of moral consciousness and its categorical apparatus was made. In particular, to the categories of moral consciousness were assigned the categories of good, evil, duty, responsibility, justice, humanity, happiness and others. It is concluded that moral consciousness is a special construct of the human psyche, complex psychological entity, with its own levels, forms and some structure. It is determined that the practical importance of the study of the moral image of human consists in the fact that the usage of psychosemantic methods makes it possible to detect the hidden, implicit picture of the inner world of the subject, his personal worldview, which includes both conscious and unconscious aspects. As a result, it is concluded that the formation mechanisms of the psychological perception of morality due to the fact what morality means to the human himself, its own "Ego", what meaning he puts into this concept and how uses it in conjunction with other people. The assessment of the concept of "moral man" is possible through systematic analysis of the human mind, which consists of vital ideas about the world, other people, himself and requires the study of values as a unit of consciousness.

It is indicated that this issue requires further experimental study, determining the leading value orientations of the people of different ages in the context of two different identities ("perfect Ego" and "real Ego") as a necessary basis for subject-oriented analysis of the psychosemantical experiment results.

Key words: personality, moral consciousness, moral norms, principles, motives, value orientations, psychosemantic.

Received February 05, 2016

Revised March 11, 2016

Accepted April 22, 2016

Психотехнологія формування іншомовного мовлення через інтегративний лінгвопсихологічний тренінг

Tsymbal S.V. Psycho-technology of formation of foreign language speech through integrative linguistic and psychological training / S.V. Tsymbal // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 543–556.

С.В. Цимбал. Психотехнологія формування іншомовного мовлення через інтегративний лінгвопсихологічний тренінг. У статті подано психотехнологію формування іншомовного мовлення через інтегративний лінгвопсихологічний тренінг. Зазначено, що для кожного заняття, яке проводиться у формі психологічного тренінгу, розробляється особливий сценарій, який об'єднує усі вправи/ігри і психотехніки, що мають подвійну (психологічну у лінгвістичну) спрямованість і глибинний зв'язок, і пов'язані загальною сюжетною лінією. Визначено, що інтегративний лінгвопсихологічний тренінг має свою структуру і лінію розвитку, згідно з якою складність вирішуваних психологічних і психолінгвістичних завдань постійно зростає.

Показано, що формування мовлення як діючої семіотичної системи у відриві від мови є неможливим. Вплив інтегративного лінгвопсихологічного тренінгу як засобу психотерапії та психокорекції на психіку людини, її психофізіологію та активність з метою розвитку і формування іншомовного мовлення підтвердило гіпотезу про те, що мова являє собою не лише систему знаків, що використовується для спілкування, але і його вищу психічну функцію, психічний та психофізіологічний процес, активність і діяльність в органічній єдності усіх цих аспектів. Визначено, що формування мовлення відбувається інтегративно через комплексний розвиток усіх зазначених мовленнєвих сторін. Причому, як діяльність мовлення пов'язане зі свідомістю, але як активність, психічна, нейрофізіологічна і психофізіологічна функція – вона працює у зоні підсвідомості, яка відповідає за автоматизм мовленнєвих дій.

Підтвердилася і гіпотеза про те, що формування мовлення залежить від розвитку усіх інших психічних процесів, як пізнавальних, так і

емоційних, причому, ці процеси не лише є такими, що взаємопроникають один в одного, але і є неодмінними мовленнєвими складовими. Досліджено, що інтегративний лінгвопсихологічний тренінг виявився оптимально дієвим засобом формування мовлення тому, що, співвідносячись кожною своєю методичною гранню з відповідними сторонами мовленнєвого процесу, цілеспрямовано впливав на їхні внутрішні мовленнєві механізми. При цьому вплив на формування мовлення був одночасно і нюансованим, і комплексним, в єдності усіх мовленнєвих аспектів.

Ключові слова: іншомовне мовлення, семіотична система, інтегративний лінгвопсихологічний тренінг, спілкування, мовленнєвий процес, мовленнєвий механізм.

С.В. Цимбал. Психотехнология формирования иноязычной речи посредством интегративного лингвопсихологического тренинга. В статье представлено психотехнология формирования иноязычной речи посредством интегративного лингвопсихологического тренинга. Отмечено, что для каждого занятия, которое проводится в форме психологического тренинга, разрабатывается индивидуальный сценарий, который объединяет все упражнения/игры и психотехники, имеющие двойную (психологическую в лингвистическую) направленность и глубинную связь, и связаны общей сюжетной линией. Определено, что Интегративный лингвопсихологический тренинг имеет свою структуру и линию развития, согласно которой сложность решаемых психологических и психолингвистических задач постоянно возрастает.

Показано, что формирование речи как работающей семиотической системы в отрыве от речи является невозможным. Влияние интегративного лінгвопсихологічного тренінга как средства психотерапии и психокоррекции на психику человека, его психофизиологию и активность с целью развития и формирования иноязычной речи подтвердило гипотезу о том, что язык представляет собой не только систему знаков, которая используется для общения, но и его высшую психическую функцию, психический и психофизиологический процесс, активность и деятельность в органическом единстве всех этих аспектов. Определено, что формирование речи происходит интегративно через комплексное развитие всех указанных речевых сторон. Причем, как деятельность речь связана с сознанием, но как активность, психическая, нейрофизиологическая и психофизиологическая функция – она работает в зоне подсознания, которое отвечает за автоматизм речевых действий.

Подтвердилась и гипотеза о том, что формирование речи зависит от развития всех других психических процессов, как познавательных, так и эмоциональных, причем эти процессы не только являются такими, которые взаимопроникают друг в друга, но и являются неперемненными речевыми составляющими. Исследовано, что Интегративный лінгвопсихологический тренінг оказался оптимально действенным средством формирования речи потому, что, соотносясь каждой своей

методической гранью с соответствующими сторонами речевого процесса, целенаправленно влияя на их внутренние речевые механизмы. При этом влияние на формирование речи было одновременно и нюансированным, и комплексным, в единстве всех языковых аспектов.

Ключевые слова: иноязычная речь, семиотическая система, интегративный лингвопсихологический тренинг, общение, речевой процесс, речевой механизм.

Постановка проблеми. Якщо раніше у навчанні іноземним мовам превалювала дидактична парадигма, то тепер зросло значення парадигми психотехнологічної. Проте літератури, що розглядає питання навчання іноземним мовам від науково обгрунтованої теорії, поєднаної з розробленими на її основі навчальними технологіями, до практичних «ноу-хау» у такому багатогранному переломленні, зокрема лінгво-психолого-педагогічному в інтегративному поєднанні усіх його аспектів, ще украй мало. У цьому сенсі представлено дослідження, що пропонує широкий міждисциплінарний підхід до мовлення і методів його формування на основі розвитку мовної здібності (як внутрішнього механізму оволодіння людиною мовленням), є актуальним. Цей підхід дозволяє інтегрувати в єдине системне ціле новітні дані передових напрямків суміжних наук для їхнього глибокого багатостороннього теоретичного аналізу, а також вирішення прикладних завдань, у конкретному випадку – завдання оволодіння іншомовним мовленням як рідним. Такий усебічний методологічний підхід, безумовно, можна назвати холистичним, тобто цілісним.

Аналіз останніх досліджень. Саме В.Вундт висунув гіпотезу про локалізацію у головному мозку людини центрів мовлення. У книзі «Введення до психології» він висловлювався про те, що «душевне життя знаходить собі, здебільшого, адекватний вираз у зовнішніх явищах, які відображають це душевне життя перш за все в явищах мови, що представляє собою одночасно і засіб виразу, і орган мислення» [1, С. 99]. Приблизно у цей же час російський вчений Ф.Ф. Фортунатов, створюючи свою «психологічну граматику», зазначав, що мова є «сукупністю знаків головним чином ... для виразу думки у мовленні, а крім того, у мовленні існують також і знаки для виразу відчуттів» [2, С. 442]. «Безумовну психічність (психологічність) людській мові» впродовж усього своєму життя затверджував І.А. Бодуен де Куртене, який закликав розглядати «як реальну величину не мову, абстраговану від людей, а людину, як носія мовного мислення» [3, С. 482–483]. Після достатньо тривалого часу

забуття до середини 50-х років ХХ століття психологічний напрям у мовознавстві продовжив свій розвиток. У руслі цього напрямку працювали М.І.Жинкін і В.О. Артемов, чії лінгвістичні ідеї увібрали у себе психофізіологічні основи учень І.М. Сеченова, В.М. Бехтерева, І.П. Павлова, О.О. Ухтомського.

Мета статті: змістовне розкриття психотехнології формування іншомовного мовлення через інтегративний лінгво-психологічний тренінг (ІЛПТ).

Виклад основного матеріалу. Курс англійської мови, який вивчається за допомогою ІЛПТ, становить 3000-5000 лексичних одиниць на основі усієї нормативної граматики і розрахований на 22 аудиторних заняття по 4-5 академічних годин кожне. Заняття проводяться ввечері, після трудового дня, що висуває до тренінгів додаткові вимоги: учні не лише мають знову відновити свою працездатність, але і бути у змозі засвоювати великі обсяги інформації. Для кожного заняття, яке проводиться у формі психологічного тренінгу, розробляється особливий сценарій, який об'єднує усі вправи/ігри і психотехніки, що мають подвійну (психологічну у лінгвістичну) спрямованість і глибинний зв'язок, і пов'язані загальною сюжетною лінією.

ІЛПТ має свою структуру і лінію розвитку, згідно з якою складність вирішуваних психологічних і психолінгвістичних завдань постійно зростає. Навчаючи людей «плавати» спочатку у невеликих «водах», він готує їх до того, щоб легко і вільно почувати себе в океані життя, володіючи до того ж новим «плавзасобом» – можливістю спілкування іноземною мовою. Нижче вибірково, в схематичному вигляді, будуть наведені частини трьох навчальних сценаріїв: першого дня занять у курсі англійської мови, середини цього курсу і наприкінці курсу, які наочно показують, як відбувається розвиток тренінгу, а у ньому психічне та мовне зростання тих, хто навчається. Навчальна група, яка проходить такий курс, є психологічною групою закритого типу і нараховує 8-12 осіб. Це оптимальна кількість учнів, оскільки при меншій кількості учасників дуже швидко настає стомлення; при більшій кількості людей група стає важко керованою. Мінімальний склад учасників такої групи може становити 6 осіб, максимальний – 16. Представлений в ІЛПТ курс англійської мови призначений для початківців, тобто людей, які ніколи не вивчали цю мову чи вивчали її давно і дуже погано.

Аудиторія залита яскравим світлом і прикрашена кумедними яскравими малюнками-плакатами, що ілюструють мовний

матеріал першого уроку, а також різнобарвної карнавальної мішурою, створює піднесений, святковий настрій. Звучить музичний вступ, який налаштовує учнів на заняття. Характер музики, з одного боку, ігровий і загадковий, чимось схожий на початок чарівної казки, а, з другого боку, урочистий, нагадує віддалене звучання фанфар (педагог може підібрати будь-яку музику з подібним характером). Учасники тренінгу сідають півколом на вподобані їм місця навколо сцени майбутнього дійства.

Музика на секунду завмирає і змінює свою тему: починає звучати музичне оформлення першого тексту, семантичним чином (як музична п'єса) підібране під смисловий зміст навчального тексту. У ньому присутні і ліричні нотки, і стукіт вагонних коліс, і рев двигунів повітряного лайнера, і багато-голосий шум аеропорту. Учасники міжнародного конгресу, люди різних професій і національностей, але об'єднані однією ідеєю – зберегти зелену планету, ідуть в Україну з усіх країн світу.

Викладач під музику урочисто і художньо починає читати текст, який вводить присутніх у навчальну ігрову ситуацію. Він артистично звертається по ходу дії до учнів (немов залучаючи їх у цю ситуацію), роздаючи їм при цьому ролі і знайомлячи одного з одним під новими іноземними іменами.

Текст є джерелом лінгвістичної інформації, він несе і велике психологічне навантаження. Володіючи елементами сугестії, він покликаний розслабити аудиторію і створити в ній гарний ігровий настрій. Людина, що отримала цю роль, може вести себе так, як їй зручно – прийняти запропоновану їй маску, або, прикрившись цією маскою, залишитися самою собою. Ця роль може допомогти тій людині, у якої є труднощі контакту з протилежною статтю: перебуваючи у подібній ролі, людина зможе знайти впевненість у собі і відпрацювати відомі їй моделі поведінки. Саме з цієї причини до початку занять так важливо провести психологічне тестування учасників. Це потрібно не лише з вузько спеціального метою – перевірити здатність до навчання людини, її пізнавальних процесів, здібності до іноземної мови, але і для того, щоб, за необхідності, в процесі тренінгу психотерапевтично скорегувати індивідуальні особливості учня, що благотворно позначиться як на досягненні чим іншомовним мовленням, так і на його подальшому житті.

Імена персонажів і місця, звідки вони прибули, у тексті теж несуть своєрідне психолінгвістичне навантаження: по-перше, вони рифмуються, а по-друге, вони семантично є значущими. Під час роздачі ролей кожен учасник групи отримує бейджик, який

приколює собі на одяг, і який на перших порах допомагає йому не забути своє нове ім'я, а також імена усіх учасників дійства. Після знайомства з повним текстом і його героями, а також після короткої, але багатозначної паузи знову починає звучати музика – на цей раз для парадного подання усіх «персонажів» (це може бути будь-який музичний твір, який відповідає за характером такої урочистій нагоді). Ця вправа вже починає ламати «кригу» душевної і фізичної скутості людини. Не так-то просто у майже незнайомій аудиторії, наповненій незнайомою мовою, і ще тільки прислухаючись до звучання свого нового імені, встати і поклонитися аудиторії. Але той, хто зробив це, – зробив перший крок до подолання самого себе. По закінченню цієї вправи педагог знову вітає учасників групи тепер вже в урочистій тиші. Потім він роздає учням бубни, барабани, музичні ложки, тріскачки, гітару і т. п. для того, щоб можна було за допомогою цього імпровізованого оркестру вловити і відпрацювати ритм звучання англійських імен. Відбиваючи долонями ритм (або допомагаючи собі грою на гітарі), педагог вимовляє ім'я кожного учасника групи і просить повторити ці імена за ним хором з відбиванням ритму музичними інструментами. Той, кому музичних інструментів не дісталось, теж буде використовувати долоні.

З одного боку, ця вправа також знімає психологічну напругу і змушує, нехай спочатку у хорі, почати залучення, як один до одного і групи, так і до іноземної мови, і не боятися ні того, ні іншого (виголосити свої перші слова разом з усіма, коли твій голос губиться у багатозвуччі інших голосів, набагато легше, ніж зробити це одному перед усією аудиторією). З другого ж боку, ця вправа знайомить учнів з просодичною структурою англійської мови, привчає їх до його ритмики, допомагає відточувати артикуляцію вимовних звуків. Потім настає момент першого самостійного вимовлення англійських фраз (з метою підвищення концентрації уваги учнів ці і подальші вправи бажано виконувати без музичного супроводу).

Весь описаний вище комплекс вправ з психологічної точки зору покликаний зламати захисні бар'єри психіки людей, практично незнайомих один з одним, при перших контактах під час спілкування, а також при їхньому першому самостійному знайомстві з англійською мовою, тобто, так званий, «мовний» бар'єр. Цей психотехнічний комплекс необхідний для створення атмосфери довіри у групі, зарядження учасників тренінгу енергією, а також «переведення» їхньої внутрішньої напруги у форму фізичної та мовленнєвої активності.

Дуже важливим психологічним чинником є проведення заняття у русі, бо, як зазначав В.М. Сеченов, м'язове відчуття підсилює усі відчуття і допомагає зв'язати їх в єдине ціле [4]. Під впливом руху відбувається активізація роботи обох півкуль головного мозку, а рухи пальців рук безпосередньо пов'язані з його мовленнєвими центрами. Саме тому при осягненні людиною іншомовної мови так необхідне розминання пальців рук, а також вправа з ручними й іншими жестами.

Насправді уся кінестетика людини пов'язана з її промовою. Можна навіть сказати, що як людина рухається, так вона і каже: з швидкими, поривчастими, квапливими рухами людини реально припустити, що саме такою і буде її мова, причому не важливо, якою мовою вона буде говорити. Те ж саме можна сказати і про форму «говоріння» повільного у рухах людини. Тому вправи з промовою у плавному русі дуже корисні для «поспішайок», а флегматикам при навчанні іншомовної мови корисно робити рухові вправи з поступовим збільшенням їхнього темпу: подібне тренування м'язових відчуттів, що мають прямий «вихід» у мовленнєву сферу, дозволить мовленню таких людей не здаватися настільки загальмованим.

Жести, хода, міміка – це не лише невербальні засоби спілкування. Їхнє навантаження є більш багатофункціональним. Так, міміка людини здатна відобразити її душевний стан, розповісти про почуття і думки несловесною мовою, але, крім того, виконуючи мімічні вправи, людина тренує мовні м'язи обличчя, адаптуючи їх до вимовлення іншомовних звуків. Крім цього, міміка, жести, емоції є мовними засобами «другого плану», тобто тими якірками, які закріплюють власне мовну інформацію у пам'яті людини.

Як можна помітити, описані вище вправи розвивають пам'ять мимовільним чином: багаторазове (8-12 разів) проголошення і прослуховування певних мовленнєвих моделей, у той час як людина, зайнятим психологічним тренінгом, дозволяє запам'ятати іншомовні висловлювання легко і надовго. Чергування вправ з музичним оформленням і без нього також є продуманим ходом. Якщо музика підвищує настрій, створює необхідний емоційний фон, розслабляє, то раптове її припинення змушує людей концентрувати свою увагу на певних речах, які педагог хоче виділити. У цьому питанні важливим є дотримання потрібних пропорцій: проведення 4-5-годинного заняття без музичного супроводу, у стані постійної концентрації уваги, надзвичайно втомлює учнів; проте проведення усього заняття під музику

може занадто розслабити людей, і значна частина інформації буде втраченою. Що стосується суто лінгвістичних завдань, які вирішує описаний вище комплекс вправ, то вони були такими: у зазначених вправах «тренувалися» англійські фрази-«формули» початкового етапу знайомства людей, назви міст, країн, професій і т. п. Крім того, у цих вправах була представлена і відпрацьовувалася уся парадигма дієслова «to be» в особистих формах простого теперішнього часу, а також усі форми особових та присвійних займенників.

Наступна група вправ має усі вже зазначені вище цілі, а також і дещо інші. Знову вмикається весела ритмічна музика, учні піднімаються зі своїх місць, стають у коло, і починається гра у м'яч. Ведучий називає англійською яку-небудь професію і кидає м'яч партнеру за своїм вибором; так відбувається до тих пір, поки м'яч не прилетить до кожної людини, і бажано не один раз. Крім того, що дана вправа вирішує вже зазначені завдання, вона є добрим розігрівом, а також тренує реакцію людини у сукупності з її пам'яттю. Потім учням можна запропонувати сісти півколом і потренувати пам'ять на англійські назви професій у грі «сніговий ком»: перший учасник називає професію: «a doctor»; другий її повторює і називає свій варіант професії: «a doctor and a film producer»; третій учасник повторює усе, що було сказано раніше і додає ще одну назву професії: «a doctor, a film producer and an actress»; і так майже до нескінченності, тобто поки учні не наситяться такою інформацією. Щоб закріпити матеріал і відпрацювати виразні рухи, бажано влаштувати показ професій пантомімою: актриса приймає поздоровлення і роздає глядачам автографи, лікар-психіатр проводить сеанс масового гіпнозу і т. п. Ця вправа повинна виконуватися учнями по одному. Допомогати собі підручними предметами не дозволяється. Потім людей знову добре підбадьорити грою у м'яч, на цей раз на країни, міста і континенти, а слідом за тим подивитися який-небудь відеофільм на ту ж тему: членам групи необхідно буде відгадати і сказати наанглійській, яке місто або країну вони бачать. Найкраще змонтувати фільм самим, використавши уривки з кінокомедій.

Чергування «сидячих» і рухових вправ є надзвичайно важливим для підтримки високого тону і запобігання почуття втоми у людей, а, отже, для збереження позитивної енергетики заняття. Однак не можна забувати, що усі ігри, вправи та психотехніки обов'язково повинні бути з'єднані єдиною сценарною ниткою. Крім того, за законом тренінгу, вони повинні

починати з більш простих психологічних задач і поступово переходити до вирішення більш складних завдань (наприклад, проблемних чи конфліктних ситуацій тощо). Після перегляду фільму, що забезпечує деяку релаксацію, можна знову перейти до вправ, тренувальної формули знайомства. Тепер кожен по черзі повинен піднятися і з місця, вклонившись, самотійно представитися англійською. Це достатньо відома вправа, пробуджуючи сильні емоції, аж до очисного катарсису, вона стимулює учасників тренінгу до більш чуйного ставлення до своїх партнерів. Вона вчить дорожити кожною прожитою миттю, а також тим, що відбувається «тут і тепер». Вона вчить тому, як важливо вчасно сказати другові або близькій людині добрі слова, причому зараз, а не завтра, не потім, чого може ніколи і не статися.

Дозволивши учням усвідомити цінність і неповторність проведеного на заняттях часу, педагог може сказати, що місце цих занять, так і самі заняття, були вдалимими – по суті, це була країна «забутих нематеріальних речей», які учасники групи колись мали, але просто з плином життя необережно їх десь розгубили або ненавмисно розтратили. А у цій незвичайній країні учням вдалося виявити втрачене. Педагог просить кожного поділитися з партнерами по групі тим, що йому вдалося знову знайти та придбати у цій країні.

Хтось із учнів обов'язково скаже, що знову знайшов здатність відкрито і від душі сміятися, у когось, як у дитинстві, «виросли крила» і він навчився літати уві сні і наяву, хто знайшов у собі дар малювати, співати, танцювати або володіти музичними інструментами, а хтось, як дитина, грати та насолоджуватися грою. Але найголовніше, багато хто скаже, що вони не лише придбали віру у власні сили і можливості, але і навчилися тонко відчувати і розуміти, слухати і чути, відчувати красу світу і оточуючих їх людей.

«У цій країні – може сказати педагог, – існує також диво-магазин, де кожен може обміняти непотрібну йому якість на ту, якою би він хотів володіти». Хтось запропонує, наприклад, поміняти свою ліню на невичерпну енергійність. Але тоді педагог зобов'язаний буде запитати, чи не потрібна цій людині ліню, бо чи зможе людина прожити, постійно лише витрачаючи свою енергію у діяльності, яка не припиняється ні на мить? Чи не буде це нагадувати білку у колесі, якій одного разу дуже захочеться відпочити? Або, якщо хтось захоче поміняти свою агресію на спокій, треба поставити питання: чи забрати цю непотрібну

їй якість? А як тоді бути зі здоровим почуттям спортивного або кар'єрного азарту, в якому агресія певною мірою, нехай і в модифікованій формі, усе ж є? Кожній людині доведеться задуматися над тим, що і в якій кількості вона захоче у цьому магазині обміняти, і поділитися своїми роздумами з друзями. Потім педагог може запитати учнів, не хотілося їм одного разу на якийсь час, на день або нехай навіть на мить помінятися долею з ким-небудь із тих, хто нині живе або жив раніше? Це можуть бути відомі в історії люди, цікаві особистості. Запропонувавши задуматися над цим питанням, педагог просить членів групи поділитися своїми думками.

Такі вправи заохочують людей до саморозкриття, до відвертого вираження своїх емоцій і почуттів, розвивають фантазію і мислення, а також спонукають учасників тренінгу до більш глибокої інтроспекції та розуміння інших людей. Інтерес до обговорюваних питань мотивує продукування іншомовного мовлення, запрошуючи людей до розмови, а абстрагованість від чисто лінгвістичних завдань дозволяє зробити це у невимушеній формі.

Така психодраматична вправа, включивши мислення, фантазію, емоції, усі засоби невербального спілкування, мотиваційні механізми для виробництва мовлення, здатна добре підготувати учасників тренінгу до подальшого дійства, яке після подібного тренування і розігріву передбачається зробити повністю мовленнєвим. Такого роду вправи – це не лише гарна гімнастика для тіла, розуму та уяви, але й широке поле для прояву усіх інтелектуальних і творчих здібностей людини, включаючи, звичайно ж, мовленнєві.

Закінчивши таке активне дійство як зміни виду діяльності, можна запропонувати спокійне письмове завдання: наприклад, написати невелику статтю або есе на захист того чи іншого історичного часу. Ця стаття повинна містити роздуми людини на тему того, коли, в якому столітті і в якій країні людина хотіла б жити, і ким би вона хотіла у цьому часі бути. Хоча багато хто обирає для себе минулі століття та інші країни, також є чимало таких, які воліли б жити сьогодні й у своїй власній державі.

Формування мовлення як діючої семіотичної системи у відриві від мови є неможливим. Вплив ІЛПТ як засобу психотерапії та психокорекції на психіку людини, її психофізіологію та активність з метою розвитку і формування іншомовного мовлення підтвердило гіпотезу про те, що мова є не лише системою знаків, що використовується для спілкування, але і його ви-

щою психічною функцією, психічним та психофізіологічним процесом, активністю і діяльністю в органічній єдності усіх цих аспектів. Формування мовлення відбувається інтегративно через комплексний розвиток усіх зазначених мовленнєвих сторін. Причому, як діяльність мовлення пов'язане зі свідомістю, але як активність, психічна, нейрофізіологічна і психофізіологічна функція вона працює у зоні підсвідомості, яка відповідає за автоматизм мовленнєвих дій.

Підтвердилася і гіпотеза про те, що формування мовлення залежить від розвитку усіх інших психічних процесів, як пізнавальних, так і емоційних, причому, ці процеси не лише є такими, що взаємопроникають один в одного, але і є неодмінними мовленнєвими складовими. У цьому сенсі гіпотеза автора збіглася з теорією Л.М. Веккера про єдність усіх психічних процесів [5]. ІЛПТ виявився оптимально дієвим засобом формування мовлення тому, що, співвідносячись кожною своєю методичною гранню з відповідними сторонами мовленнєвого процесу, цілеспрямовано впливав на їхні внутрішні мовленнєві механізми. При цьому вплив на формування мовлення був одночасно і нюансованим, і комплексним, в єдності усіх мовленнєвих аспектів.

Крім того, результативне навчання іншомовному мовленню дорослих людей через систему впливу на їхні психічні функції довело вірність концепції Л.С. Виготського та його послідовників (О.М. Леонтьєва, О.Р.Лурії, Б.Г.Ананьєва та ін.) про те, що розвиток психічних функцій (а разом з ними і в їхньому числі мовлення) пов'язано як із вродженими задатками, так і з зовнішніми чинниками (взаємодією людини з соціальним середовищем і навчанням), але не закінчується із завершенням вікових морфологічних змін, а може тривати усе життя [6]. Було доведено, що формування іншомовного мовлення дорослої людини через розвиток її психічних функцій в основних своїх рисах збігається з формуванням мовлення в онтогенезі, що дозволяє стверджувати про загальні закономірності і механізми формування мовлення.

Введення на доповнення до ключового поняття психолінгвістики «мовна здібність» поняття «мовленнєва здібність» як основи оволодіння промовою показало свою доцільність, так як експериментально було підтверджено, що мовленнєвий сигнал не надходить у мозок людини ізольовано, лише у вигляді мовленнєвих знаків і кодів, а завжди аккомпанується масою екстралінгвістичних стимулів. Фонетичні, граматичні, синтаксичні, лексичні явища супроводжуються цілою гамою

чуттєвих і рухових відчуттів, в результаті чого виробляються нейронні зв'язки, які відповідають за мовленнєву здібність, являють собою не лише систему потенційних мовних правил, але її сплав з внутрішніми чуттєво-руховими кодами. У сприйнятті, розпізнаванні, розумінні та породженні мовлення діють одні і ті ж закони: для правильного мовленнєвого розвитку і формування мовленнєві сигнали повинні супроводжуватися сенсорними, руховими та емоційними стимулами.

Відрив мовленнєвого від психічного при подачі мовленнєвого сигналу (що найчастіше і відбувається у навчанні іноземним мовам) призводить до зламу механізмів автоматизму при сприйнятті і породженні мовлення. Автор вважає, що можливість розвитку та розширення мовленнєвої здібності у бік формування в ній іншомовної кодової системи, що функціонує паралельно з системою кодів на рідній мові і в режимі «автопілоту», забезпечується саме тим, що вона створюється як би заново, разом з новими психічними стимулами і знаками. При цьому мовленнєва система рідної мови, що вже вкорінилася у мовній свідомості дорослої людини, може не лише заважати функціонуванню системи іншомовної, але і, навпаки, при дотриманні «онтогенетичних» правил формування останньої, сприяти їй у цьому, оскільки на основі системи рідної мови мозок породжує значну кількість мовних порівнянь, асоціацій та аналогій, прискорюють оволодіння іноземною мовою. У людей, які володіють кількома мовами, мозок виробляє ще і більш різноманітну кількість асоціацій та аналогій, що допомагає їм легше і швидше засвоювати нову мову.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. У центрі навчальної системи на основі ІЛПТ завжди перебувала людина, особистість, не в абстрактному розумінні цього терміна, а у самому конкретному. На навчання приходили дорослі люди, кожен із власними сумнівами та тривогами, сподіваннями і надіями, яким потрібно було не просто допомогти вивчити мову, але допомогти психологічно, тим більш що одне без іншого неможливе. Автором рухало переконання, що ні мовні дослідження, ні навчання мови в жодному разі не можна відривати від самої людини, так як мова являє собою не просто систему знаків, яку людина використовує для спілкування, але і частину її самої – її фізіологію і психіку, її активність і діяльність. Саме тому, представлене комплексне мовленнєве дослідження, присвячене вивченню механізмів мови і розробці методів її формування, спирається на психотерапію і

психокорекцію в їхній психолого-педагогічній моделі і вбирає у себе дані цілої низки пов'язаних з людиною і мовленням галузей науки. Такий всеосяжний, холістичний підхід дозволив не лише по-новому, широко і неупереджено підійти до самого феномена людського мовлення і його дослідження, дістатися до самих глибин його породження і функціонування, розкривши складний апарат їхніх механізмів, але і розробити на основі цих механізмів методи формування мовлення, а саме: створити ефективно працюючу систему навчання іншомовному мовленню, що представляє собою один із зразків сучасних високих і тонких лінгвопсихологічних технологій.

Список використаних джерел

1. Вундт В. Введение в психологию / Вильгельм Вундт. – СПб. : Питер, 2002. – 128 с.
2. Алпатов В. М. История лингвистических учений / Владимир Михайлович Алпатов. – М. : Юрист, 2001. – 368 с.
3. Хрестоматия по истории русского языкознания / под ред. Ф.П.Филина. – М. : Высшая школа, 1973. – 503 с.
4. Сеченов И.М. Психология поведения / Иван Михайлович Сеченов. – М.: Воронеж, 1997. – 320 с.
5. Веккер Л.М. Психические процессы. В 2 т. / Лев Маркович Веккер. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1974. – Т. 1. – 334 с.
6. Выготский Л.С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. – М. : Педагогика-пресс, 1993. – 224 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vundt V. Vvedenie v psihologiu / Vilgelm Vundtr. – SPb. : Piter, 2002. – 128 s.
2. Alpatov V.M. Istoriya lingvisticheskikh uchenii / Vladimir Mihailovich Alpatov. – M. : Urist, 2001. – 368 s.
3. Hrestomatiya po istorii russkogo yazikoznaniya / pod. red. F.P. Filina. – M.: Vischaya shkola, 1973. – 503 s.
4. Sechenov I.M. Psihologiya povedeniya / Ivan Mihailovich Sechenov. – M.: Voronezh, 1997. – 320 s.
5. Vekker L.M. Psihicheskie processi. V 2 t. / Lev Markovich Vekker. – L. : Izd-vo Leningradskogo. universiteta, 1974. – T. 1. – 334 s.
6. Vigitskii L.S. Etudi po istorii povedeniya: Obeziana. Primitiv. Rebenok / L.S. Vigotskii, A.R. Luriya. – M. : Pedagogika-press, 1993. – 224 s.

S.V. Tsymbal. Psycho-technology of formation of foreign language speech through integrative linguistic and psychological training. The article presents the psycho-technology of formation of foreign language speech through integrative linguistic and psychological training. It is noted that for each class, which takes the form of psychological training, an individual script is developed, and it combines all the exercises/games and psychotechniques, having a double (in psychological language) focus and deep connection, and they are linked by a shared storyline. It is defined that integrative linguistic and psychological training has its own structure and line of development, according to which the complexity of psychological and psycholinguistic tasks is constantly growing. It is shown that the formation of speech as a semiotic system operating in isolation from speech is impossible. The impact of integrative linguistic and psychological training as a means of psychotherapy and psychocorrection on the human psyche, his psychophysiology and activity for the purpose of development and formation of foreign language speech confirmed the hypothesis that language is not only a system of signs used for communication, but also of the higher mental function, mental and psycho-physiological process, activity and activity in the organic unity of all these aspects. It is defined that the formation of speech occurs through integrative comprehensive development of all the mentioned speech of the parties. Moreover, as an activity it involves consciousness but as active, as mental, and it operates psycho-physiological neurophysiological function in the area of the subconscious, which is responsible for the automaticity of speech acts.

The hypothesis was confirmed that the formation of speech depends on the development of all other mental processes, both cognitive and emotional. It is investigated that integrative linguistic and psychological training was optimally effective means of formation of speech because, according to each methodological facet with the relevant parties of the speech process, purposefully influenced their internal speech mechanisms. The influence on the formation of speech was both nuanced and comprehensive, in the unity of all language aspects.

Key words: foreign language, semiotic system, integrative linguistic and psychological training, communication, speech process, speech mechanism.

Received February 07, 2016

Revised March 21, 2016

Accepted April 28, 2016

Дослідження взаємозв'язків між показниками вольових та формально-динамічних властивостей особистості

Shamljan K.M. The study of the relationship between the indicators of volitional and formal dynamic properties / K.M. Shamljan // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 557–569.

К.М. Шамлян. Дослідження взаємозв'язків між показниками вольових та формально-динамічних властивостей особистості. Аналіз досліджень показує, що прояв вольових якостей залежить від багатьох чинників – нейродинамічні та енергетичні особливості людини, її мотивація та смислова сфера, актуальна ситуація. Метою дослідження є аналіз структури взаємозв'язків між емпіричними показниками темпераментних особливостей людини та її основних вольових якостей. Використано комплекс методик опитування, спрямованих на діагностику вольових якостей (цілеспрямованості, наполегливості, терплячості, витримки, самовладання, сміливості, самостійності та ініціативності), сили нервової системи, формально-динамічних властивостей (ергічності, пластичності, швидкості, емоційності), загального та диференційного типів темпераменту у різних сферах активності (психомоторній, комунікативній, інтелектуальній).

Дослідження засвідчило, що сила нервової системи по збудженню є нейродинамічною основою розвитку багатьох і базальних, і системних якостей волі. Показники базальних якостей, які уособлюють гальмівну функцію волі (терплячості, витримку та самовладання), також мають найвищі кореляції з силою нервової системи по гальмуванню.

Сприятливим формально-динамічним підґрунтям розвитку у людини багатьох якостей волі є гармонійне поєднання загальної активності з низькою емоційною реактивністю.

Виявлено статистично значущі позитивні кореляційні зв'язки шкали вольової сфери з показниками формально-динамічних властивостей (ергічності, активності, швидкості) у психомоторній та інтелектуальній сферах активності. Разом з цим обмаль кореляцій з показниками активності у комунікативній сфері. Виявлено високі від'ємні кореляції зі всіма показниками емоційності таких ключових якостей волі як витримка та самовладання, рішучість і сміливість.

Ключові слова: вольова сфера, базальні вольові якості, системні вольові якості, сила нервової системи, формально-динамічні властивості, диференційний тип темпераменту, сміливість, терплячість.

К.М. Шамлян. Исследование взаимосвязей между показателями волевых и формально-динамических свойств личности. Анализ исследований показывает, что проявление волевых качеств зависит от многих факторов – нейродинамические и энергетические особенности человека, его мотивация и смысловая сфера, актуальная ситуация. Целью исследования является анализ структуры взаимосвязей между эмпирическими показателями темпераментных особенностей человека и его основных волевых качеств. Использован комплекс методик, направленных на диагностику волевых качеств (целеустремленности, настойчивости, терпеливости, выдержки, самообладания, смелости, самостоятельности, инициативности), силы нервной системы, формально-динамических свойств (эргичности, пластичности, скорости, эмоциональности), общего и дифференциальных типов темперамента в различных сферах активности (психомоторной, коммуникативной, интеллектуальной).

Исследование показало, что сила нервной системы по возбуждению является нейродинамическими основой развития многих и базальных и системных качеств воли. Показатели базальных качеств, которые олицетворяют тормозную функцию воли (терпеливости, выдержки и самообладания), также имеют высокие корреляции с силой нервной системы по торможению.

Благоприятной формально-динамической основой развития у человека многих качеств воли является гармоничное сочетание общей активности с низкой эмоциональной реактивностью.

Выявлены статистически значимые положительные корреляционные связи шкалы волевой сферы с показателями формально-динамических свойств (эргичности, активности, скорости) в психомоторной и интеллектуальной сферах активности. Вместе с этим мало корреляций с показателями активности в коммуникативной сфере. Выявлено высокие отрицательные корреляции со всеми показателями эмоциональности таких ключевых качеств воли как выдержка и самообладание, решительность и смелость.

Ключевые слова: волевая сфера, базальные волевые качества, системные волевые качества, сила нервной системы, формально-динамические свойства, дифференциальный тип темперамента, смелость, терпение.

Постановка проблеми. Вольову сферу особистості характеризує цілий комплекс психічних властивостей. Дослідники зазначають, що вольові якості виступають як характеристики, за якими можуть стояти різні причини і різні можливості людини (від нейрофізіологічних та енергетичних особливостей людини, адекватності розуміння ситуації до мотивації поведінки та особливостей смислової сфери особистості [1].

Вольову якість, як і будь-яку іншу якість особистості, Є.Ільїн [2] розглядає як фенотипічну характеристику наявних можливостей людини. В якості вродженого компонента виступає здібність, зумовлена вродженими задатками (зокрема – типологічними особливостями нервової системи), в якості набутого в онтогенезі компонента – досвід людини: її уміння і знання, пов'язані із самостимуляцією; сформований мотив досягнення, сформована вольова установка не пасувати перед труднощами, яка стає звичкою при їх неодноразовому успішному подоланні. Прояв кожної вольової якості залежить від обох цих компонентів – це і реалізація здібності до вольового зусилля, і уміння його виявляти.

У дослідженнях Є. Ільїна, М. Скрябіна, Б. Смирнова, М. Ільїної виявлено залежності між рівнем розвитку ключових вольових якостей спортсменів та нейродинамічними особливостями їх психіки.

Попри очевидну актуальність вивчення проблеми вольової особистості, на теперішній час бракує системних досліджень, які розкривали б роль біологічних чинників у формуванні цілісної структури вольової організації особистості, зокрема роль формально-динамічних властивостей людини.

Метою дослідження є аналіз структури взаємозв'язків між емпіричними показниками темпераментних особливостей людини та її основних вольових якостей.

Виклад основного матеріалу. З цією метою було проаналізовано результати проведеного опитування за наступними методиками: опитувальник формально-динамічних властивостей В. Русалова [3, с. 449 – 460], який діагностує рівень ергічності, пластичності, швидкості та емоційності у трьох сферах активності – предметно-діяльнісній, інтелектуальній та комунікативній, також дає змогу визначити загальний та диференційні типи темпераменту; опитувальник для оцінки наполегливості Є. Ільїна та Є. Феценка [2, с. 319 – 320]; опитувальник для оцінки терпливості Є. Ільїна та Є. Феценка [2, с. 317 – 318]; методика «Готовність до ризику» (RSK Шуберта); шкали цілеспрямованості, витримки та самовладання, самостійності та ініціативності методики «Самооцінка вольових якостей студентів-спортсменів» Н. Стамбулової [2, с. 320 – 324]; шкали рішучості, самовладання, самостійності та організованості методики дослідження вольової організації особистості М. Гуткіна та ін. [7, с.175 – 182], шкали сили нервових процесів з боку збудження та сили нервових процесів з боку гальмування бланкового тесту «Риси характеру

та темпераменту» В. Л. Марищука, Ю. В. Афанасьєва [6, с. 59–67].

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програми STATISTICA 6. Використано методи описової статистики, кореляційний аналіз. Група досліджуваних становила 65 осіб (студенти та аспіранти університету віком від 20 до 34 років), з них 32 дівчини та 33 хлопця.

Результати кореляційного аналізу представлено у таблицях 1 та 2.

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між показниками вольових і формально-динамічних властивостей та сили нервової системи ($p < 0,05$, жирним виділено для $p < 0,01$; позначкою * відмічено шкали методики Н. Стамбулової, ** – шкали методики М. Гуткіна та ін.)

| Показники-формально-динамічних властивостей та сили нервової системи (НС) | Вольова сфера | | | | | | | | | |
|---|-------------------|----------------|-------------|----------------------------|-----------------|--------------|----------------------------|-----------------------------------|------------------|-----------------|
| | Цілеспрямованість | Наполегливість | Терплячість | Витримка та самовладання * | Самовладання ** | Рішучість | Сміливість (ризикованість) | Самостійність та ініціативність * | Самостійність ** | Організованість |
| Ергічність | | | | | | | | | | |
| Пластичність | | | | | | | | 0,26 | 0,28 | |
| Швидкість | | | | | | 0,30 | | 0,32 | 0,44 | 0,31 |
| Емоційність | | | | -0,46 | -0,40 | -0,57 | -0,32 | | -0,41 | |
| Активність | | 0,29 | | 0,34 | | 0,34 | | 0,40 | 0,41 | 0,35 |
| Адаптивність | | 0,33 | | 0,50 | 0,31 | 0,54 | | 0,36 | 0,54 | 0,38 |
| Сила НС по збудженню | 0,45 | 0,38 | 0,42 | 0,45 | 0,27 | 0,49 | | 0,34 | 0,35 | |
| Сила НС по гальмуванню | 0,31 | 0,33 | 0,52 | 0,54 | | 0,35 | 0,26 | | | |

Насамперед виділяються кореляції вольових якостей з показниками сили нервової системи; з обома показниками сили нервової системи (і по збудженню, і по гальмуванню) корелюють шкали терплячості, витримки та самовладання, рішучості.

У класифікації В. Каліна терплячість і витримка належать до базальних (первинних) якостей волі. Функціональні прояви базальних якостей виявляються в односпрямованих, одновекторних регуляторних діях свідомості, які здійснюються за допомогою вольового зусилля. [4, с. 39]

Терплячість визначена як здатність підтримувати за допомогою додаткового вольового зусилля інтенсивність роботи на заданому рівні при виникненні внутрішніх перешкод (наприклад, втоми); витримка – як здатність вольовим зусиллям швидко загальмувати (уповільнювати, послаблювати) надмірну активізованість, стримувати і придушувати непотрібні у даний момент почуття, думки та звички.

Обидві ці базальні якості уособлюють гальмівну функцію волі, власне з ними виявилися найвищі кореляції сили нервової системи по гальмуванню.

Базальні вольові якості, на думку вченого, складають основу системних, їхнє ядро. Низький рівень базальних якостей ускладнює підвищення ефективності регуляторних механізмів, спонукає утворювати більш складні системні якості з елементів, що виконують компенсаторні функції.

Важливе місце у системі вольових якостей Є. Ільїна посідає терплячість, яку визначено як властивість людини тривалий час терпіти за допомогою вольового зусилля несприятливі, в основному фізіологічні стани: втому, гіпоксію, голод, жагу, біль. Терплячість також виявляється у ситуації очікування бажаного [2, с. 174]. Виділяючи терплячість як вольову якість, Є. Ільїн керувався тим, що, по-перше, цей термін постійно вживають тренери для характеристики волі спортсменів, діяльність яких пов'язана з витривалістю при навантаженнях; при цьому, терплячість не отожднюється з витривалістю. По-друге, терплячість відображає специфічний прояв вольових зусиль, спрямованих на подолання станів, які перешкоджають продовженню фізичної роботи.

Є. Ільїн пропонує нейродинамічну діагностику вольових якостей, оскільки у дослідженнях його школи було показано, що такі вольові якості як сміливість, рішучість, терплячість тісно пов'язані з типологічними особливостями властивостей нервової системи – силою, рухливістю та врівноваженістю нервових процесів [2, с. 359]. Так для осіб з великою терплячістю характерні сильна нервова система, інертність збудження, переважання гальмування по «зовнішньому» балансу та переважання збудження по «внутрішньому» балансу. З певною імовірністю ці ж самі типологічні особливості можуть характеризувати осіб упертих та наполегливих.

Для осіб з високою рішучістю характерні рухливість збудження та гальмування, переважання збудження по «зовнішньому» балансу, а у небезпечній ситуації – і сильна нервова система.

Для осіб з низьким рівнем сміливості характерні наступні типологічні особливості: слабка нервова система, рухливість гальмування та переважання гальмування по «зовнішньому» балансу.

Типологічні особливості властивостей нервової системи визначалися за допомогою рухових експрес-методик, розроблених Є. Льїним: теплінг-тестом та кінематометричними методиками. Вчений вважає, що на основі вивчення цих типологічних особливостей можна робити прогноз про вираженість у людини вказаних вольових якостей.

У нашому дослідженні параметри нервової системи визначалися за допомогою опитувальників, тому високі кореляції зі шкалами вольових якостей частково можуть бути зумовлені особливостями конструювання методики В. Л. Марищука, Ю.В. Афанасьєва: у переліку питань для діагностики сили нервової системи по збудженню містяться також ознаки наполегливості, рішучості, цілеспрямованості, сміливості, сили нервової системи по гальмуванню – ознаки терплячості та витримки. Наявність або відсутність кореляцій також можуть бути пов'язані з особливостями конструювання методик для визначення вольових якостей: так при високому коефіцієнті кореляції між показником сили нервової системи по гальмуванню та шкалою витримки та самовладання з методики Н. Стамбулової (0,54), кореляції цього ж показника зі шкалою самовладання методики М. Гуткіна та ін. не виявлено.

У цілому дослідження засвідчило, що сила нервової системи по збудженню є нейродинамічною основою розвитку базальних та системних якостей волі. Виняток тут становлять організованість і сміливість (ризикованість).

Організованими можуть бути досліджувані з різним рівнем сили нервової системи, адже організованість виявляється у тому, що людина, знаючи свої можливості, продумано та адекватно розподіляє свій час та інші ресурси задля досягнення результату. Викликає питання відсутність кореляцій зі сміливістю.

У свідомості багатьох людей сміливість разом з рішучістю є яскравим проявом сили волі, візитною карткою по-справжньому вольової людини. Разом з цим стосовно цієї якості немає єдиного погляду. На нашу думку, каменем спотикання при визначенні суті сміливості та у разі її діагностики є визнання (або невизнання) в якості ключової ознаки виникнення у людини почуття страху у ситуації небезпеки з подальшим його подоланням, а не просто адекватна поведінка у ситуації небезпеки. Досить часто сміливість ототожнюють з відсутністю страху, нечутливістю до

загрозової ситуації. По-справжньому сміливість виявляється тоді, коли людина відчуває страх у небезпечній ситуації, але долає його за допомогою вольового зусилля і продовжує виконувати необхідні дії.

В. Калін відносив сміливість до базальних якостей волі, визначаючи її як здатність при виникненні небезпечної ситуації (для життя, здоров'я або престижу) зберігати стійкість організації психічних функцій, яка виражається у відсутності зниження якості діяльності [4, с. 39]. На думку вченого, у сміливої людини рідко виникає боязнь, переляк. Сміливість і виявляється у здатності блокувати ці емоції у зародку. Блокувати емоцію і придушувати ту, яка вже розвинулася, – це не одне й те ж. У другому випадку виявляється витримка. Страх у сміливих та у боязких людей має різну детермінацію. Страх сміливих пов'язаний з мотиваційними факторами (наприклад, з особистою значущістю можливої втрати), у боязких – із певним комплексом типологічних особливостей нервової системи. Смілива, але недостатньо витримана людина не завжди зможе подолати переляк.

Учений розділяє сміливість і хоробрість. Хоробрість він відносить до системних власне вольових якостей, в структуру якої входять сміливість, витримка та енергійність. Хоробрість забезпечує більш високу надійність людини в екстремальній ситуації.

Є. Ільїн визначає сміливість як здатність людини придушувати захисні реакції при виникненні страху, переляку та якісно здійснювати свої наміри в об'єктивно або суб'єктивно небезпечних для життя, здоров'я та престижу ситуаціях. Внаслідок цього сміливість – це один з проявів самовладання [2, с. 194].

Такий погляд знаходить своє підтвердження у результатах кореляційного аналізу: шкала сміливості має статистично значущі кореляції (на рівні $p < 0,05$) тільки з двома показниками: силою нервової системи по гальмуванню (0,26), та від'ємну кореляцію з емоційною чутливістю індивіда з приводу різних обставин, чим інтенсивніше його переживання, тим нижчими будуть показники його сміливості. Зворотна кореляція сміливість – емоційність узгоджується з поглядами В. Каліна, згідно з якими у сміливої людини рідко виникає почуття боязні та переляку (див. вище).

Експериментальне дослідження сміливості ускладнюється низкою причин, зокрема необхідністю створювати ситуацію реальної небезпеки та враховувати індивідуальні відмінності у

виникненні почуття страху. Надзвичайно сильна емоційна зарядженість цієї властивості обмежує її вивчення за допомогою опитувальників, хоча у даній роботі така спроба була зроблена.

Для оцінки сміливості ми використали методику Шуберта «Готовність до ризику»: низькі бали свідчать про велику обережність досліджуваної особи, високі – про сміливість, готовність до ризику. Отже, автор методики ототожнює сміливість з ризикованістю. Результати свідчать про готовність досліджуваного здійснювати ті чи інші ризиковані вчинки. Але ці результати нічого не говорять про переживання досліджуваного – чи відчував би він страх, якщо б стрибнув у воду з 5-метрової вишки, спустився на лижах з дуже крутої гори або увійшов разом з приборкувачем в клітку з левами при запевненнях, що це безпечно (як це написано у запитаннях тесту).

Відсутність кореляцій всіх вольових властивостей з індексом загальної ергічності та високі від'ємні кореляції деяких властивостей з індексом загальної емоційності, спонукають до висновку, що проблема волі – це насамперед проблема оволодіння людиною власними переживаннями. Це підтверджує і те, що кореляції шкал вольових властивостей (рішучості, самостійності, витримки та самовладання, наполегливості, організованості) вище з індексом загальної адаптивності у порівнянні з кореляціями тих же властивостей з індексом загальної активності (який визначається як сума всіх шкал активності – ергічності, пластичності та швидкості). Отже, гармонійне поєднання активності з врівноваженістю є сприятливим формально-динамічним підґрунтям для розвитку багатьох вольових якостей.

Згідно з концепцією В Русалова [5], взаємодія зі світом предметним (суб'єкт – об'єктна) і зі світом соціальним (суб'єкт – суб'єктна) мають зовсім різний смисл та зміст, відповідно ці аспекти людської активності можуть мати і зовсім різні формально-динамічні характеристики. Вчений вводить поняття диференційного типу темпераменту, який показує, що у конкретної людини властивості темпераменту (темперамент, пластичність, ергічність та емоційність) далеко не однаково розвинуті у різних сферах активності: предметній, комунікативній та інтелектуальній.

Диференціація по сферах активності дала дещо іншу структуру взаємозв'язків між шкалами вольової сфери з показниками формально-динамічних властивостей (див. таблицю 2).

Усі шкали вольової сфери (окрім сміливості) позитивно корелюють з психомоторною ергічністю та психомоторною активністю. Потреба у русі, прагнення до фізичної праці, висока м'язова

працездатність та відчуття надлишку фізичних сил, широка сфера психоomotorної активності є сприятливою психофізіологічною основою для розвитку сили волі, особливо таких її якостей як терплячість, наполегливість, організованість, рішучість, витримки та самовладання, цілеспрямованості.

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки між показниками вольових властивостей та показниками диференційних типів темпераменту ($p < 0,05$, жирним виділено для $p < 0,01$; позначкою * відмічено шкали методики Н. Стамбулової, ** – шкали методики М. Гуткіна та ін.)

| Сфера активності | Формально-динамічні властивості | Вольова сфера | | | | | | | | | |
|------------------|---------------------------------|-------------------|----------------|-------------|----------------------------|-----------------|-------------|----------------------------|----------------------------------|------------------|-----------------|
| | | Цілеспрямованість | Наполегливість | Терплячість | Витримка та самовладання * | Самовладання ** | Рішучість | Сміливість (ризикованість) | Самостійність і ініціативність * | Самостійність ** | Організованість |
| Психоomotorна | Ергічність | 0,34 | 0,40 | 0,50 | 0,36 | 0,27 | 0,38 | - | 0,27 | 0,32 | 0,40 |
| | Пластичність | 0,29 | - | - | 0,26 | - | - | - | 0,31 | 0,38 | 0,30 |
| | Швидкість | - | - | - | - | - | 0,26 | - | - | 0,31 | - |
| | Емоційність | - | - | - | -0,28 | -0,30 | -0,52 | -0,25 | - | - | - |
| | Активність | 0,28 | 0,34 | 0,31 | 0,32 | 0,28 | 0,38 | - | 0,35 | 0,43 | 0,40 |
| | Адаптивність | - | 0,36 | 0,30 | 0,39 | 0,36 | 0,53 | - | 0,28 | 0,48 | 0,43 |
| Інтелектуальна | Ергічність | 0,28 | 0,37 | 0,42 | 0,33 | 0,32 | - | 0,26 | - | - | 0,30 |
| | Пластичність | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Швидкість | - | 0,27 | 0,26 | 0,39 | 0,31 | 0,47 | - | 0,32 | 0,49 | 0,44 |
| | Емоційність | - | - | - | -0,43 | -0,34 | -0,48 | -0,32 | - | -0,42 | - |
| | Активність | - | 0,28 | 0,35 | 0,45 | 0,31 | 0,41 | - | - | 0,37 | 0,41 |
| | Адаптивність | - | 0,27 | 0,30 | 0,53 | 0,39 | 0,54 | 0,30 | - | 0,46 | 0,34 |
| Комунікативна | Ергічність | - | - | - | - | - | - | - | 0,27 | - | - |
| | Пластичність | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Швидкість | - | - | - | - | - | - | - | -0,26 | - | - |
| | Емоційність | - | - | - | -0,46 | -0,39 | -0,47 | -0,26 | - | -0,39 | -0,25 |
| | Активність | - | - | - | - | - | - | - | 0,27 | - | - |
| | Адаптивність | - | - | - | - | - | - | - | 0,33 | 0,27 | - |

Щільними є кореляційні зв'язки вольових якостей і з показниками диференційного типу темпераменту в інтелектуальній сфері (ергічності, швидкості, активності та адаптивності).

Чим вищий рівень інтелектуальної ергічності та швидкості розумових операцій, чим сильніше прагнення досліджуваного до діяльності, пов'язаної з інтелектуальним напруженням, тим вищими є показники його витримки, самовладання, рішучості, наполегливості, самостійності та організованості. Разом з цим показники всіх вольових якостей не корелюють з інтелектуальною пластичністю (гнучкістю мислення, легкістю переходу від однієї форми мислення на іншу).

Звертає увагу обмаль кореляцій з показниками активності диференційного типу темпераменту у комунікативній сфері. Згідно з отриманими даними, комунікативна активність, легкість встановлення соціальних контактів, висока мовна активність, гнучкість у спілкуванні може впливати на розвиток лише таких системних якостей волі як самостійність та ініціативність.

Стійкими є високі від'ємні кореляції витримки, самовладання, рішучості, сміливості з показниками емоційності, які характеризують загальний та диференційні типи темпераменту у всіх сферах активності. Іншими словами, слабка інтенсивність емоційної реакції на можливі невдачі та негаразди, слабка емоційна реактивність, відчуття спокою та впевненості при виконанні фізичної та інтелектуальної роботи, відчуття впевненості та радості у спілкуванні є сприятливою природженою основою для розвитку вказаних якостей волі, особливо сильними є кореляції з рішучістю.

Взагалі наявність або відсутність кореляцій емоційності з показниками вольової сфери служить своєрідним маркером, критерієм розподілу вольових якостей за їх природою, функціями, а також характером перешкоди, яка долається за допомогою вольового зусилля.

Спільним у вищевказаних вольових якостей є те, що вони спрямовані на подолання від'ємних емоційних станів за допомогою вольового зусилля, яке виступає «тут і тепер» у «чистому» вигляді. У структурі цих якостей вольове зусилля відіграє провідну роль.

Системні вольові якості – цілеспрямованість і наполегливість – не мають жодної кореляції з показниками емоційності. Цей результат можна пояснити тим, що вони мають складну структуру та, крім власне вольового компонента, містять мотиваційний, інтелектуальний. Ці якості, як правило характеризують вольову активність, спрямовану на досягнення віддаленої у часі мети, і передбачають тривалу боротьбу з різного роду перешкодами на шляху її досягнення. Отже, перешкоди (до яких також

можна віднести тривале очікування, невизначеність, складну ситуацію, яка потребує серйозного інтелектуального опрацювання) мають різну природу, не завжди передбачають докладання інтенсивного вольового зусилля «тут і тепер», і з успіхом можуть долатися як людьми з високою, так і низькою емоційною реактивністю за рахунок компенсації іншими особистісними якостями – креативністю, досвідом, організованістю тощо.

Заслуговує на увагу відсутність кореляцій з показниками емоційності базальної якості волі – терплячості, згідно з чим здатність тривалий час за допомогою вольового зусилля долати несприятливі стани (втому, гіпоксію, голод тощо) не залежить від рівня емоційної вразливості індивіда. Цей результат потребує додаткового дослідження.

Висновки. Основний результат проведеного дослідження можна сформулювати так: важливою природною основою розвитку вольових якостей особистості є сила нервової системи та ті властивості темпераменту, які відповідають за психомоторну та інтелектуальну активність. Підвищена емоційна реактивність є серйозною перешкодою для формування таких ключових якостей волі як витримка та самовладання, рішучість та сміливість. Виявлено проблеми у діагностиці певних вольових якостей, які потребують подальшого дослідження з метою уточнення діагностичних показників.

Список використаних джерел

1. Место понятия «воля» в современной психологии / В.А. Иванников, Д. Д. Барабанов, А. В. Монроз, В. Н. Шляпников [та ін.] // Вопросы психологии. – 2014. – № 2. – С. 15–23.
2. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд /Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 368 с.
3. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 701 с.
4. Калинин В. К. Психология воли: сборник научных трудов / В. К. Калинин. – Симферополь, 2011. – 208 с.
5. Русалов В. М. Опросник структуры темперамента / В. М. Русалов. – М. : Смысл, 1992. – 37 с.
6. Методики психодиагностики в спорте: учебное пособие / под ред. В. Л. Марищук. – М: Просвещение, 1990.
7. Твоя профессиональная карьера: учебник / Под ред. С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной. – М.: Просвещение, 2000. – 191 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Mesto ponjatija «volja» v sovremennoj psihologii / V. A. Ivanikov, D. D. Barabanov, A. V. Monroz, V. N. Shljapnikov [ta in.] // Voprosy psihologii. – 2014. – № 2. – S. 15–23.
2. Il'in E. P. Psihologija voli. 2-e izd /E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2011. – 368 s.
3. Il'in E. P. Psihologija individual'nyh razlichij / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2004. – 701 s.
4. Kalin V. K. Psihologija voli: sbornik nauchnyh trudov / V.K. Kalin. – Simferopol', 2011. – 208 s.
5. Rusalov V. M. Oprosnik struktury temperamenta / V. M. Rusalov. – M. : Smysl, 1992. – 37 s.
6. Metodiki psihodiagnostiki v sporte : uchebnoe posobie / pod red. V. L. Marishhuk. – M. : Prosveshhenie, 1990.
7. Tvoja professional'naja kar'era: uchebnik / Pod red. S. N. Chistjakovoj, T. I. Shalavinoj. – M. : Prosveshhenie, 2000. – 191 s.

K.M. Shamlian. The study of the relationship between the indicators of volitional and formal dynamic properties. The analysis of studies shows that the expression of volitional qualities depends on many factors such as neural and energetic peculiarities of the person, motivation, semantic sphere of personality, and a current situation.

We applied complex methods of survey designed to diagnose volitional qualities (purposefulness, persistence, patience, endurance, self-control, courage, independence and initiative), the forces of the nervous system, formal and dynamic properties and also general and different temperament types in various spheres of activity (psychomotor, communicative, and intellectual).

The study has shown that the strength of the nervous system in excitation is the neural basis of both basal and systemic volitional qualities. The indicators of basal qualities that embody the braking function of will (patience, endurance and self-control), also have the highest correlation with the strength of the nervous system in braking.

A favorable formal dynamic basis for the development of many human volitional qualities is a harmonious combination of the general activity with low emotional reactivity.

All scales of the volitional sphere except courage positively correlate with the indicators of psychomotor reaction ergicity and activity. The analysis has also found strong positive correlations between volitional scales and the indicators of an intellectual temperament type (reaction ergicity, speed, activity and adaptability). There is less correlation with the indicators of activity in the communicative sphere; they are only applied to systemic qualities such as independence and initiative.

As the result of the research we have also revealed quite a high negative correlation with all the emotion indicators of such key volitional qualities as endurance and self-control, determination and courage.

Key words: volitional sphere, basal volitional qualities, system volitional qualities, strength of the nervous system, formal and dynamic properties, differential temperament, courage, patience.

Received February 02, 2016

Revised March 22, 2016

Accepted April 26, 2016

УДК 159.922:943.946

В.А. Шинкарюк

psihevik@mail.ru

Вивчення впливу індивідуально- типологічних властивостей нервової системи на формування моторно- силових навичок юнаків

Shynkariuk V.A. The study of the influence of individual-typological properties of the nervous system on the formation of motor and power abilities of young men / V.A. Shynkariuk // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Akxioma, 2016. – P. 569–583.

В.А. Шинкарюк. Вивчення впливу індивідуально-типологічних властивостей нервової системи на формування моторно-силових навичок юнаків. У статті досліджується проблема формування моторних навичок, у виконанні яких провідною є фізична якість «сила». Емпірично досліджено та розкрито вплив сили нервової системи учнів старших класів на динаміку формування моторно-силових навичок. Визначено показники сили нервової системи, балансу збудження і гальмування, інертності, рухливості цих процесів. Виявлено та представлено успішність формування моторно-силової навички «тяга» штанги у юнаків з індивідуально-типологічними властивостями нервової системи протягом одного тренування. Порівняно дані технічної успішності виконання моторно-силової вправи та досягнення спортивних результатів юнаків із різними за силою та балансом нервової системи через чотири мікро-

цикли. Представлено зміни успішності виконання моторно-силової вправи після восьми тренувальних занять. Отримано дані узагальнено та представлено у вигляді таблиць і діаграм. Показано порівняльну картину емпіричного дослідження формування моторно-силової навички техніки виконання вправи «тяга» штанги учнями старших класів з різною силою нервової системи до і після формувального експерименту. Виявлено, що на етапі формування уявлення про моторну дію вищі показники техніки виконання вправи виявили юнаки із середньою та середньо-слабкою силою нервової системи. На етапі закріплення вправи юнаки із різною силою нервової системи виявили близькі за значенням показники.

Ключові слова: сила нервової системи, процеси збудження і гальмування, моторно-силові навички, старшокласники, динаміка формування навичок.

В.А. Шинкарук. Изучение влияния индивидуально-типологических свойств нервной системы на формирование моторно-силовых навыков юношей. В статье исследуется проблема формирования моторных навыков, в выполнении которых ведущей является физическое качество «сила». Эмпирически исследовано и раскрыто влияние силы нервной системы учащихся старших классов на динамику формирования моторно-силовых навыков. Определены показатели силы нервной системы, баланса возбуждения и торможения, инертности – подвижности этих процессов. Выведено и представлено успешность формирования моторно-силового навыка «тяга» штанги у юношей с индивидуально-типологическими свойствами нервной системы в течение одной тренировки. Проанализировано данные технической успешности выполнения моторно-силового упражнения и достижение спортивных результатов юношей с разными по силе и балансу нервной системы через четыре микроцикла. Представленные изменения успешности выполнения моторно-силовой упражнения после восьми тренировочных занятий. Полученные данные обобщены и представлены в виде таблиц и диаграмм. Показано сравнительную картину эмпирического исследования формирования моторно-силового навыка техники выполнения упражнения «тяга» штанги учениками старших классов с разной силой нервной системы до и после формирующего эксперимента. Выведено, что на этапе формирования представления о моторном действии более высокие показатели техники выполнения упражнения обнаружили юноши со средней и средне-слабой силой нервной системы. На этапе закрепления упражнения юноши с разной силой нервной системы обнаружили близкие по значению показатели.

Ключевые слова: сила нервной системы, процессы торможения и возбуждения, моторно-силовые навыки, старшеклассники, динамика формирования навыков.

Постановка проблеми. Серед індивідуально-типологічних відмінностей індивідів, які впливають на формування навичок,

особливе місце займає темперамент. Темперамент як система стійких, генетично зумовлених властивостей визначає динамічну сторону зовнішньої предметної і психічної діяльності суб'єкта (швидкість виникнення і стійкість психічних процесів, їх інтенсивність; темп і ритм; спрямованість психічної активності). Темперамент впливає, за В.Д. Небиліциним [5], на загальну активність індивіда, його моторику та емоційність.

Темперамент ґрунтовно досліджували І.П. Павлов [6], Б.М. Теплов [8], В.Д. Небиліцин [5], В.М. Русалов [7] та ін.

Ця проблема має важливе значення для вивчення психологічних особливостей формування моторних навичок тому, що, на відміну від мотивів і психічних станів властивості темпераменту стійкі, вони однаково виявляються в різних видах діяльності та на різних етапах онтогенезу [2, 7].

Фізіологічною теорією темпераменту, як відомо, насамперед є вчення І. П. Павлова [6] про основні властивості нервової системи (сила процесів збудження і гальмування; урівноваженість нервової системи за силою збудження і гальмування; рухливість нервових процесів) та основні типи нервової системи. І.П. Павлов виділив чотири основні типи нервової системи: 1) сильний, неурівноважений (з переважанням сили процесу збудження); 2) сильний, урівноважений, рухливий; 3) сильний, урівноважений, інертний; 4) слабкий. Ці типи нервової системи збігаються з традиційною класифікацією типів темпераменту з античних часів.

Сучасна диференціальна психофізіологія констатує, що властивості нервової системи визначають особливості пристосування індивіда до навколишнього середовища, а не ступінь цього пристосування. Одна й та ж типологічна властивість може сприяти виконанню однієї діяльності та негативно впливати на виконання іншої, що вимагає від суб'єкта активності різних форм пристосування [8]. Такий підхід до оцінки типологічних особливостей започаткував Б. М. Теплов на основі того факту, що слабкій нервовій системі притаманна висока абсолютна чутливість [8]. Доведено, що індивіди з сильною нервовою системою краще, ніж зі слабкою, виконують діяльність, в умовах значного напруження, а в умовах, коли зовнішні стимули слабкі за інтенсивністю і характеризуються монотонністю, з роботою краще справляються ті, які мають слабку нервову систему. Індивіди з рухливими нервовими процесами краще виконують ту роботу, для якої характерні швидкі зміни змісту і умов, а суб'єкти з інертними нервовими процесами краще виконують діяльність,

яка характеризується монотонністю. Аналогічні результати спостерігаємо і при темпах формування навичок на початкових етапах (суб'єкти з рухливою нервовою системою мають гіршу довірливу рухову пам'ять, ніж індивіди з інертною).

Водночас результат дій, що формуються, залежить не тільки від типологічних особливостей нервової системи, а від цілої низки інших морфологічних, фізіологічних та психологічних чинників.

Властивості нервової системи суттєво впливають на формування складнокоординаційних дій [4]. Наприклад, висококоординованими і працездатними є ті гімнасти і акробати, яким притаманна оптимальна сила нервової системи, врівноваженість процесів збудження і гальмування та їх добра рухливість.

Проте залишається нез'ясованим взаємозв'язок між індивідуально-типологічними особливостями учнів, змістом моторно-силових дій і динамікою формування цих навичок.

Мета дослідження, що ставилась на цьому етапі роботи, – вивчити вплив індивідуально-типологічних особливостей нервової системи старшокласників на динаміку формування моторно-силових навичок у процесі секційних занять в школі.

Для досягнення цієї мети спочатку було організовано обстеження вибірки юнаків – учнів десятих класів: визначалася сила нервової системи за допомогою «тепінг-тесту».

Діагностика сили нервової системи в сучасній диференціальній психофізіології здійснюється на основі знань про природу досліджуваної властивості, закономірностей самого процесу випробування і характеристик інструментів, які застосовуються [4]. Серед шляхів діагностики нейродинамічних властивостей значне місце посідають методики реєстрації рухової активності [3]. Проте діагностика сили нервової системи за показниками моторики ускладнена великою кількістю можливих різноманітних дій людини [4]. Це породжує необхідність аналізувати моторні дії щодо їх діагностичного змісту.

Наприклад, в експериментальній психології встановлено, що результати діагностики сили нервової системи за рухами, для яких провідним є рubro-спинальний рівень А (методика тепінг-тест Є. П. Ільїна), не збігаються з результатами діагностики за рухами, для яких провідним є таламо-палідарний рівень В (широкоамплітудні рухи на кінематометрі М. І. Жуковського).

Аналіз діагностичного змісту моторних дій є важливим завданням ще й тому, що практичні психологи часто застосовують психомоторні дії, не враховуючи того, які конкретні мозкові структури керують ними [60].

Розв'язання цієї проблеми започатковано у працях М. О. Бернштейна [1], який детально описав перелік рівнів побудови рухів і тих смислових завдань дій, які вирішуються на кожному з них. Сучасні дослідження психомоторики доводять правильність розробок М. О. Бернштейна і конкретизують їх окремі положення [3,7]. Водночас питання урахування співвідношення загальних та парціальних властивостей нервової системи в процесі діагностики її сили за показниками моторики залишається актуальним.

Діагностика сили нервової системи за показниками моторики доцільна насамперед тому, що рухова активність виступає загальноособистісною характеристикою, зовнішні об'єктивні вияви якої можна відносно точно зафіксувати.

Здійснений нами підбір психомоторних дій для діагностики сили нервової системи враховував їх смислову структуру, руховий склад і те, які мозкові структури здійснюють керування ними (парціальність) [3,7].

Для діагностики сили як загальної властивості нервової системи доцільно застосовувати ті психомоторні дії, які будуть відображувати зрушення в нервовій системі, а не в м'язах. Так, методика теплінг-тесту Є. П. Ільїна більшою мірою буде характеризувати загальну силу нервової системи, ніж, наприклад, широкоамплітудні рухи на кінематометрі М. І. Жуковського [4], інтенсивність яких переважно залежить від залучення різних додаткових психофізіологічних механізмів, ніж інтенсивність теплінг-теста [4].

Методика Є. П. Ільїна визначає силу нервової системи через її витривалість. Для забезпечення вмотивованості ми повідомляли досліджуванам, що чим більшу кількість крапок вони встигнуть проставити за відведений час, тим сильніша в них нервова система (насправді для діагностики застосувався інший критерій) [3, с. 294].

На основі отриманих результатів з урахуванням думки Є. П. Ільїна про те, що «при малих вибірках і для встановлення закономірностей доцільно об'єднувати в одну групу осіб з більшою (сильною) і середньою силою нервової системи, а в другу групу осіб з середньо-слабкою і слабкою нервовою системою...» [3, с. 296], ми створили дві групи досліджуваних по 35 юнаків у кожній. У першу групу ввійшли 35 старшокласників з сильною і середньою сили нервовою системою. У другу групу – 35 старшокласників з середньо-слабкою і слабкою нервовою системою. За Є.П. Ільїним, усередині кожної групи могло проводитися додаткове ранжирування досліджуваних за ступенем відхилення їх кривої

працездатності від вихідного рівня. Виразувалась сума (з урахуванням знака) відхилень за кожні наступні п'ятисекундні відрізки щодо першого п'ятисекундного відрізка [3, с. 296].

Надалі в досліджуваних першої та другої груп вивчався зовнішній баланс нервових процесів. З обладнання використовався кінематометр М. І. Жуковського.

Опрацювання результатів полягало у визначенні знака та величини помилки для кожної спроби рухів кожної руки окремо. Виразувалися сумарні показники помилок відтворення для кожної амплітуди і кожної руки окремо.

Діагноз визначався за співвідношенням «переведень» та «недоведень» на малих і великих амплітудах рухів: а) переведення і на малих, і на великих амплітудах – переважає збудження; б) переведення на одній з амплітуд і недоведення на другій – урівноваженість процесів збудження та гальмування; в) недоведення і на малих, і на великих амплітудах – переважає гальмування [4]. Розподіл досліджуваних з різною силою нервової системи за показниками балансу процесів збудження і гальмування представлений у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Розподіл досліджуваних з різною силою нервової системи за показниками балансу процесів збудження і гальмування

| Властивості нервової системи досліджуваних | Сила нервової системи досліджуваних | | | |
|--|-------------------------------------|---------|-----------------|--------|
| | Сильна | Середня | Середньо-слабка | Слабка |
| | % | % | % | % |
| Переважає збудження | 8,57 | 25,71 | 17,14 | 14,29 |
| Переважає гальмування | 11,43 | 22,86 | 22,86 | 20,00 |
| Баланс процесів збудження і гальмування | 8,57 | 22,86 | 8,57 | 17,14 |

Аналіз отриманих результатів показує, що серед досліджуваних обох груп приблизно однакова кількість осіб, у яких переважає збудження. Так, у групі осіб з сильною і середньою нервовою системою їх 34,28%, а у групі з середньо-слабкою і слабкою – 31,49%. Відповідно гальмування переважає у 34,29% і 42,86% осіб, а баланс процесів збудження і гальмування спостерігається у 31,43% і 25,71% досліджуваних. Підкреслимо, що за показниками сили нервової системи групи різні. Водночас залишаються запитання, які свого часу ставив Є.П. Ільїн, а саме: «Досліджувані властивості парціальні (тобто такі які відбивають тільки одну

функціональну систему) чи загальні (тобто стосуються всього мозку загалом), «чи не може бути так, що різні методики, ставлячи обстежуваним різні значеннєві завдання, адресуються до різних функціональних відділів мозку?» [4, с. 110]. З цих питань постає важливе для практики завдання – підібрати комплекс методик (для дослідження різних властивостей нервової системи) приблизно з однаковою валідністю. Застосовані нами методики, розроблені Є. П. Ільїним, відповідають цьому критерію.

Далі у досліджуваних першої та другої груп визначалась інертність-рухливість процесів збудження і гальмування за допомогою кінематометричної методики Є. П. Ільїна.

«Можливість застосування методики базується на такій закономірності: збільшення амплітуди рухів, які реалізує суб'єкт, викликає в нього збудження, а зменшення – гальмування. Якщо поперемінно збільшувати і зменшувати амплітуди, то реакції гальмування і збудження почнуть заважати здійснюватися одна одній» [4, с. 188].

Розподіл досліджуваних з різною силою нервової системи за показниками інертності-рухливості процесів збудження і гальмування представлений у табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Розподіл досліджуваних з різною силою нервової системи за показниками інертності-рухливості процесів збудження і гальмування, у %

| Властивості нервової системи | Сила нервової системи | | | |
|------------------------------|-----------------------|---------|-----------------|--------|
| | Сильна | Середня | Середньо-слабка | Слабка |
| Збудження рухливе | 5,71 | 17,14 | 11,43 | 8,57 |
| Збудження інертне | 8,57 | 20,00 | 17,14 | 17,14 |
| Гальмування рухливе | 5,71 | 20,00 | 8,57 | 8,57 |
| Гальмування інертне | 8,57 | 14,29 | 11,43 | 17,14 |

Аналіз отриманих результатів показує, що серед досліджуваних обох груп приблизно однакова кількість осіб, у яких збудження рухливе. Так, у групі осіб з сильною і середньою нервовою системою їх 28,85%, а у групі з середньо-слабкою і слабкою – 20%. Відповідно інертне збудження у 28,57% і 34,28% осіб, гальмування рухливе у 25,71% і 17,14% досліджуваних, гальмування інертне у 22,86% і 28,57% осіб. Нагадаємо, що головним критерієм, за яким групи різнилися між собою, була сила нервової системи.

Далі досліджуваним першої та другої груп демонструвала-ся біомеханічно доцільна техніка виконання фізичної вправи – «тяга» станово і пояснювались особливості її відтворення. «Тяга» штанги в силовому триборстві є заключною вправою у програмі змагань. Проте цю вправу застосовують у всіх силових видах спорту. Вона є базовою для розвитку м'язів спини. Водночас вправу «тяга» використовують для визначення абсолютної сили м'язів спини і ніг, тобто вона є тестом, що застосовується у всіх видах спорту відповідно до програми фізичної культури. З силовим триборством і його вправами ознайомлюються учні 10-11-х класів.

Розглянемо особливості виконання фізичної вправи «тяга» штанги. У вихідному положенні штанга встановлюється на помості й атлет бере її за гриф обома руками. Завдання спортсмена – підняти снаряд з помосту до повного випрямлення спини і ніг. Атлет прагне підняти максимально можливу для нього вагу. У змаганнях спортсмен має можливість виконати три спроби, зараховується кращий результат.

У нашому дослідженні після перших трьох-чотирьох пробних спроб виконання дії, що розучувалася, учням було запропоновано поступово збільшувати вагу штанги до досягнення максимального результату. Отже, визначалась м'язова сила, під якою розуміють здатність людини за рахунок м'язових скорочень долати зовнішній опір або протидіяти зовнішнім силам. Постає запитання, як співвідносяться м'язова сила і психіка? Відповідаючи на нього, звернемося до Є. П. Ільїна: «Хоча м'язова сила багато в чому визначається морфологічними і фізіологічними особливостями людини, психічний компонент також важливий, якщо не вирішальний: без вольового зусилля спортсмен не зможе виявити м'язову силу. Адже від вольового зусилля залежить частота імпульсів, що надходять з нервових центрів до м'язів... Окрім того, від вольового зусилля залежить кількість м'язових волокон, що скорочуються одночасно – чим більша кількість їх скорочується одночасно, тим більшу силу виявляє м'яз. Вияв м'язової сили залежить і від координаційних здібностей, уміння одночасно включати в роботу м'язи-синергісти і розслабляти м'язи-антагоністи» [4, с. 110–111]. Показники сили нервової системи, балансу збудження і гальмування, інертності – рухливості цих процесів і показники максимальної ваги спортивного снаряда, з якою старшокласники могли виконати фізичну вправу «тяга» штанги, фіксувались у протоколі.

Через чотири тижні всі учні упродовж восьми занять (по два на тиждень) працювали над формуванням моторно-силової нави-

чки (вісімнадцять повторень вправи по три в шести підходах до ваги в 60%, 70%, 80%, 85%, 80%, 70% від максимального показника).

Перед і після формування всі учні першої та другої груп (після показу та пояснення техніки дії) виконували три підходи до штанги вагою в 60% від максимальної і в кожному з підходів робили по одному підйому. Перед досліджуваними ставилось завдання у всіх спробах виконувати дію – «тяга» штанги технічно вірно. Техніка всіх трьох повторів дії оцінювалася трьома спеціально підготовленими експертами за 12-бальною шкалою, добре відомою учням, зараховувався кращий результат. Відбір експертів здійснювався на основі трьох вимог: володіння навичкою «тяга» штанги (майстри спорту України), наявність досвіду оцінювання техніки виконання дії іншими (судді Національної категорії), наявність досвіду педагогічної роботи з юнаками (тренерський стаж не менше п'яти років).

Проведене експериментальне дослідження дозволило констатувати, що середній показник техніки виконання розучуваної дії у старшокласників першої групи (учні з сильною або середньою силою нервової системи) становив $5,31 \pm 0,16$ балів (табл. 1.3).

У старшокласників другої групи (учні з середньо-слабкою і слабкою нервовою системою) середній показник техніки виконання вправи, що розучувалась, становив $6,60 \pm 0,12$ балів. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Таблиця 1.3

**Результати емпіричного дослідження
техніки виконання вправи «тяга» штанги учнями старших
класів з різною силою нервової системи
до і після формульовального експерименту**

| Сила нервової системи | Оцінка техніки виконання вправи, бали | | |
|---|---------------------------------------|--------------------|-----------------|
| | До експерименту | Після експерименту | Різниця |
| Група осіб з сильною та середньою нервовою системою (n=35) | $5,31 \pm 0,16$ | $7,71 \pm 0,12$ | $2,40 \pm 0,08$ |
| Група осіб з середньо-слабкою та слабкою нервовою системою (n=35) | $6,60 \pm 0,12$ | $7,80 \pm 0,12$ | $1,20 \pm 0,04$ |
| Різниця | 1,29 | 0,09 | 1,20 |

Отримані нами результати збігаються з експериментальними даними інших авторів, які Є. П. Ільїн узагальнив так: «На етапі формування уявлення про рухову дію важливу роль відіграє слабка нервова система, урівноваженість нервових процесів і середній ступінь їхньої рухливості. Це зумовлено тим, що швидкість формування уявлення про вправу залежить від обсягу зорового сприймання, яке більше в осіб із зазначеною типологією. Обсяг зорового сприймання визначає повноту «схоплювання» схеми рухів, особливо при лімітованому часі сприймання, що й зустрічається в природних умовах показу вправи тренером або вчителем фізкультури» [4, с. 121]. Щоправда в нашому дослідженні віднесення учнів до першої або другої груп здійснювалося винятково на основі одного показника нервової системи – сили. Проте реєстрація балансу між збудженням і гальмуванням та інертності – рухливості цих процесів дає підстави погодитися з цією думкою.

Якісний аналіз впливу «зовнішнього» балансу нервових процесів на ефективність формування моторно-силових навичок старшокласників можна ранжувати за ступенем переважання одного з нервових процесів. Основою такого ранжування може бути кількість переведень та недоведень, а також сумарна величина (в кутових градусах) помилок, які були зафіксовані у відтвореннях. Ми враховували думку автора тесту про те, що, «...якщо при відтворенні великих амплітуд у деяких спробах з'являються переведення (поряд з наявністю переведень на малій амплітуді), це розцінюється як вияв незначного зсуву балансу в бік збудження. І навпаки, якщо при збереженні домінування недоведень у великій амплітуді в деяких спробах недоведення виявляються і на малій амплітуді, це розцінюється як незначний зсув балансу в бік гальмування» [4, с. 301–302].

Ефективність навчально-тренувального процесу значною мірою залежить від особливостей його планування. Зазвичай, у ньому розрізняють три структури: 1) мікроструктуру – структуру окремих тренувальних занять та мікроциклів; 2) мезоструктуру – структуру середніх циклів та етапів тренування, що включають серію цілеспрямованих мікроциклів; 3) макроструктуру – структуру великих циклів тренувань. У проведених нами психологічно-педагогічних дослідженнях ми вивчали динаміку формування моторно-силової навички упродовж чотирьох мікроциклів.

При проведенні навчально-тренувальних занять з юнаками використовувався груповий метод навчання. Цей метод вдалий тим, що при вивченні техніки класичної (змагальної) вправи

«тяга» штанги всі учні групи один за одним повторювали пояснену і показану вправу. Коли тренер вказував на помилку одного спортсмена, інші також осмислювали її та намагалися не повторювати в своїх підходах. Це полегшувало процес вивчення техніки дії та прискорювало формування навички. З часом учні самі починали вказувати один одному на помилки, що свідчило про зростання активності їх свідомості та вимагало від тренера контролю за об'єктивністю помічених недоліків.

Підвідні вправи, близькі за координацією окремим частинам основної змагальної дії, застосовувались тільки в процесі розминки. Так, юнаки виконували станову «тягу» з плінтів (підвищень, встановлених на помості).

Отже, на цьому етапі дослідження всі учні упродовж восьми занять (по два на тиждень) працювали над формуванням моторно-силової навички.

Після чотирьох тижнів всі учні першої та другої груп знову виконували по три підходи до штанги вагою в 60 % від максимальної і в кожному з підходів робили по одному підйому. Знову перед досліджуваними ставилося завдання виконувати фізичну вправу технічно вірно. Техніка трьох повторів дії оцінювалася трьома експертами за 12-бальною шкалою. Зараховувався кращий результат.

Проведене експериментальне дослідження дозволило констатувати, що середній показник техніки виконання розучуваної дії в учнів з сильною або середньою нервовою системою (перша група) становив $7,71 \pm 0,12$ балів (рис. 1).

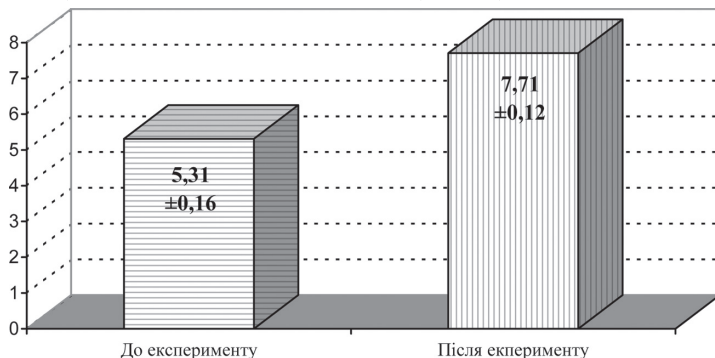


Рис. 1. Результати емпіричного дослідження техніки виконання вправи «тяга» штанги учнями старших класів з сильною і середньою нервовою системою до і після формувального експерименту, бали

В учнів з середньо-слабкою і слабкою нервовою системою (друга група) середній показник техніки виконання розучуваної вправи – «тяга» штанги – становив $7,8 \pm 0,12$ бала (рис. 2). Різниця між середніми арифметичними статистично недостовірна $p > 0,05$.

Отримані нами результати можна пояснити тим, що різні нервові процеси відіграють різне значення на кожному з етапів навчання моторних навичок, на яких розв'язуються різні завдання. Отже, природно припустити, що на кожному з етапів більшою мірою ефективними для засвоєння дії будуть ті чи інші типологічні особливості вияву властивостей нервової системи та пов'язані з ними психічні процеси.

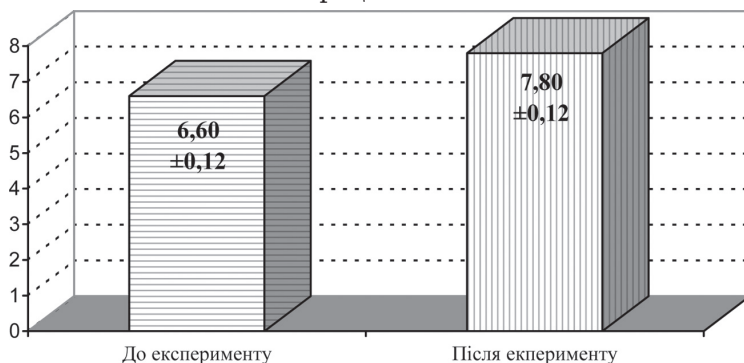


Рис. 2. Результати емпіричного дослідження техніки виконання вправи «тяга» штанги учнями старших класів зі слабкою і середньо-слабкою нервовою системою до і після формувального експерименту, бали

Є. П. Ільїн пише: «На етапі закріплення вправи, що розучується, або техніки бігу, стрибка, метання більшу роль відіграють мнемічні здатності й типологічні особливості нервової системи, які зумовлюють їх. Першопочаткове запам'ятовування краще здійснюється особами з інертністю нервових процесів. Але не тільки пам'ять на рухи і рухова пам'ять визначають швидкість формування рухових навичок. Переробка інформації, використання її в процесі формування уявлень про рух і корекцію техніки також відіграють у цьому процесі істотну роль, а вони пов'язані з рухливістю й лабільністю нервової системи. Очевидно, тому темпи навчання на початковому етапі вищі в осіб з більш високою рухливістю й лабільністю нервової системи. Однак потім інертні доганяють рухливих, і якість навички стає в тих і в тих однако-

ва...» [4, с. 121]. Показники зростання оцінки техніки виконання вправи «тяга» штанги учнями старших класів з різною силою нервової системи після 8 навчально-тренувальних занять представлені на рис. 3.

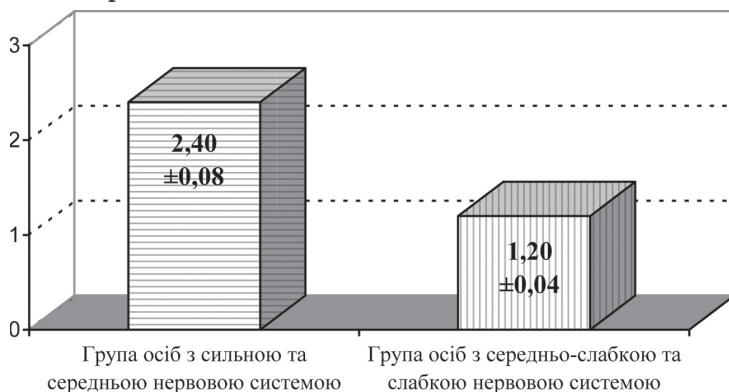


Рис. 3. Показники зростання результатів емпіричного дослідження техніки виконання вправи «тяга» штанги учнями старших класів з різною силою нервової системи після 8 навчально-тренувальних занять, бали

Наше дослідження виявило, що обстежувані першої та другої груп мають практично близькі за своїми значеннями показники інертності – рухливості збудження і гальмування (як і балансу сили збудження і гальмування). Іншими словами, в обох групах приблизно однакова кількість юнаків з протилежними властивостями нервової системи за інертністю – рухливістю та балансом, тобто основна відмінність між старшокласниками обох груп – сила нервової системи. Підкреслимо, що обрана нами методика тепінг-тесту має дуже жорсткі критерії і тому, зазвичай, при її застосуванні осіб, зарахованих до «сильних», виявляється менше, ніж за показниками інших методик. Ми також врахували рекомендацію Є. П. Ільїна вважати за достовірне відхилення (за умов графічної реєстрації темпу) в два і більше рухів за п'ять секунд [4, с. 296].

Висновки. Експериментальні результати, отримані нами, засвідчують: для того, щоб рівень техніки виконання моторно-силових дій учнями з сильною нервовою системою зрівнявся за ефективністю з рівнем техніки виконання цих фізичних вправ учнями зі слабкою нервовою системою достатньо восьми навчально-тренувальних занять (чотирьох мікроциклів). Водночас

показниками ефективності техніки фізичної вправи є й спортивні результати, але вони не можуть бути показниками сили нервової системи.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн; под ред. О. Г. Газенко, изд. подгот. И.М. Фейенберг. – М. : Наука, 1990. – 495 с.
2. Бернштейн Н. А. О ловкости и её развитии / Н. А. Бернштейн. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
3. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека: учебник для вузов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
4. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
5. Небылицин В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В. Д. Небылицин. – М. : Наука, 1976. – 336 с.
6. Павлов И. П. Мозг и психика: избр. психол. тр. / И. П. Павлов. – Москва; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 320 с.
7. Русалов В. М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека / В. М. Русалов // Вопросы психологии. – 1985. – №1. – С. 19–32.
8. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2-х т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. II. – 360 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bernshtejn N. A. Fiziologija dvizhenij i aktivnost' / N. A. Bernshtejn; pod red. O. G. Gazenko, izd. podgot. I. M. Fejenberg. – M. : Nauka, 1990. – 495 s.
2. Bernshtejn N. A. O lovкости i ee razvitii / N. A. Bernshtejn. – M. : Fizkul'tura i sport, 1991. – 288 s.
3. Il'in E. P. Psihomotornaja organizacija cheloveka: uchebnik dlja vuzov / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2003. – 384 s.
4. Il'in E. P. Psihologija sporta / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2009. – 352 s.
5. Nebilicin V. D. Psihofiziologicheskie issledovanija individual'nyh razlichij / V. D. Nebilicin. – M. : Nauka, 1976. – 336 s.
6. Pavlov I. P. Mozg i psihika: izbr. psihol. tr. / I. P. Pavlov. – Moskva; Voronezh : NPO «MODJeK», 1996. – 320 s.
7. Rusalov V. M. O prirode temperamenta i ego meste v strukture individual'nyh svojstv cheloveka / V. M. Rusalov // Voprosy psihologii. – 1985. – №1. – S. 19–32.

8. Teplov B. M. Izbrannyye trudy: v 2-h t. / B. M. Teplov. – M. : Pedagogika, 1985. – T. II. – 360 s.

V.A. Shynkariuk. The study of the influence of individual-typological properties of the nervous system on the formation of motor and power abilities of young men. The article envisages the problem of formation of motor skills where the physical quality «power» is leading. The influence of the nervous system of senior pupils on the dynamics of formation of motor and power abilities is empirically investigated and disclosed. The strength of the nervous system, balance of excitation and inhibition, inertia – the mobility of these processes are established. The author reveals the successful formation of motor and power skills of «pull» of rod of the young men with the individual typological properties of the nervous system within a single training. The data of technical successfulness of motor and power training fulfillment and achieving sports results of young men with different strength and balance of the nervous system through the four microcycles are presented. The changes in successfulness of motor and strength exercises after eight training sessions are shown. The obtained data are summarized and presented in tables and charts. The comparative empirical research on the formation of motor and power skills of the technique of exercise equipment of «pull» of rod by the senior pupils with different strength of the nervous system before and after the forming experiment is shown. It is revealed that at the stage of formation of representations of motor action higher indicators of the exercise technique were shown by boys with medium and medium-weak strength of the nervous system. At the stage of consolidation of exercises young men with different strength of the nervous system showed similar indicators.

Key words: strength of the nervous system, the processes of excitation and braking, motor and force skills, senior pupils, the dynamics of skill formation.

Received February 06, 2016

Revised March 10, 2016

Accepted April 21, 2016

Магістральні механізми актуалізації психологічних ресурсів

O.S. Shtepa. The main actualization mechanisms of psychological resources / O.S. Shtepa // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 584–600.

О.С. Штепа. Магістральні механізми актуалізації психологічних ресурсів. Сформульовано проблему невизначеності психологічних механізмів актуалізації ресурсів, що може зумовлювати хибні висновки щодо детермінант ресурсів, а також ускладнювати їх феноменологічний розгляд. Теоретично метарівнем актуалізації ресурсів визначено самоздійснення особи, умовою вияву механізмів актуалізації доведено екзистенційний вибір, а психологічним новоутворенням, що зумовлене механізмами актуалізації – життестійкість. За результатами емпіричного дослідження з'ясовано, що мотив оцінки власного потенціалу, мотив вольового зусилля, самоцінність, лабільність, когнітивність, толерантність до невирішуваності, відкритість досвіду є емпіричною основою механізмів актуалізації психологічних ресурсів. Здійснено класифікацію механізмів актуалізації психологічних ресурсів, за якою зазначені механізми охарактеризовано як мотиваційно-рефлексивні механізми, що мають значну кількість ступенів вільності та локалізуються у процесах самоздійснення особи, зумовлюючи перетворення особистісних можливостей у дійсність. Визначено, що механізми актуалізації психологічних ресурсів зумовлюють як зміни рівня умінь оперувати ресурсами, так і зміни рівня головних компонентів психологічної ресурсності. На основі результатів дослідження схарактеризовано такі магістральні механізми актуалізації ресурсів самоздійснення особи: механізм переоцінки принципів, механізм прийняття рішення щодо співпричетності, механізм долання дилеми, механізм уможливлення авторської позиції. Актуалізація психологічних ресурсів характеризує таку збалансованість процесів персоніфікації та персоналізації, за якої самоздійснення як система, що здатна до самоорганізації, характеризуватиметься як продуктивна. Продуктивність виявлятиметься у тому, що особа більшою мірою стає собою.

Ключові слова: психологічні ресурси, психологічні механізми, актуалізація ресурсів, особистісне самоздійснення, лабільність, мотив

оцінки власного потенціалу, відкритість досвіду, толерантність до невирішуваності, самоцінність.

Е.С. Штепа. Магистральные механизмы актуализации психологических ресурсов. Сформулировано проблему неясности психологических механизмов актуализации ресурсов, что, в свою очередь, может влиять на ошибочные выводы относительно детерминант ресурсов, а также усложняют их феноменологический анализ. Теоретически метауровнем актуализации ресурсов определено самоосуществление личности, условием проявления механизмов актуализации обосновано экзистенциальный выбор, а психологическим новообразованием, обусловленным механизмами актуализации – жизнестойкость. На основе результатов эмпирического исследования выявлено, что мотив оценки своего потенциала, мотив волевого усилия, самоценность, лабильность, когнитивность, толерантность к неразрешимости, открытость опыту являются эмпирической основой механизмов актуализации психологических ресурсов. Реализовано классификацию механизмов актуализации психологических ресурсов, по которой указанные механизмы охарактеризовано как мотивационно-рефлексивные механизмы, имеющие значительное количество степеней свободы и локализирующиеся в процессах самоосуществления личности, обуславливая преобразование личностных возможностей в реальность. определено, что механизмы актуализации психологических ресурсов обуславливают как изменения уровня умений оперировать ресурсами, так и изменения уровня главных компонент психологической ресурсности. на основе результатов исследования охарактеризованы такие магистральные механизмы актуализации самоосуществления личности: механизм переоценки принципов, механизм принятия решения о сопричастности, механизм преодоления дилеммы, механизм утверждения авторской позиции. Актуализация психологических ресурсов влияет на повышение продуктивности самоосуществления.

Ключевые слова: психологические ресурсы, психологические механизмы, актуализация ресурсов, самоосуществление, лабильность, мотив оценки своего потенциала, открытость опыту, толерантность к неразрешимости, самоценность.

Постановка проблеми. У психологічній практиці сьогодення спостерігаємо підвищення запиту щодо технологій вивільнення психологічних ресурсів особистості. Апелювання саме до ресурсів зумовлено характеристикою здатності постнекласичної особистості реалізовувати відповідь на виклик невизначеності як головної проблеми сучасної психології особистості [8]. Зокрема, психологи-теоретики відзначають, що за життєвої кризи, коли труднощі перевершують ресурси людини, у неї може з'явитись відчуття «нездійсненності можливого здійсненого» [3, С.10]. Водночас психологи-практики зауважують, що долання особис-

тістю складних життєвих ситуацій розширює можливості, внутрішні ресурси до самоздійснення [3, с.8]. Наприклад, Е. Крамер наполягає, що активація ресурсів має принципове значення для підвищення здатності особи справлятися з травматичним досвідом (за Х. Турецькою [18, с.228]). На погляд Д. Леонтьєва, за недостатньої розвинутості механізмів саморегуляції, психологічні ресурси «не спрацьовують», особа посідає непродуктивну життєву позицію щодо соціальної ситуації, а саме – сприймає себе як проблемну [9, с.98]. Ф. Майленовою практично доведено, що ключовою ланкою психологічної підтримки є переведення психологічних бар'єрів людини у її ресурси [12, с.16]. А. Ленгле реалізовано психологічну техніку розблокування головних психодинамік особи шляхом аналізу її ресурсів, що, своєю чергою, дає змогу вивільнити Person – духовну сутність людини [11, с.116]. На наш погляд, у питанні щодо актуалізації психологічних ресурсів є лакуна: теоретично обґрунтовано доцільність та практично продемонстровано реалістичність актуалізації ресурсів, але не охарактеризовано механізмів актуалізації. Метапсихологічний аналіз засвідчує, що лакуна у характеристичі психологічних механізмів вияву та актуалізації ресурсів може зумовлювати хибні висновки щодо детермінант ресурсів, а також ускладнювати їх феноменологічний розгляд.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз опублікованих результатів наукових досліджень щодо актуалізації ресурсів виявив, що, по-перше, існує методологічна невизначеність щодо процесу вивільнення ресурсів, який визначають і як активацію [20], і як мобілізацію ресурсів [6]; по-друге, є необхідність уточнити, чи доцільно виокремлювати механізми «внутрішньої» і «зовнішньої» [1] актуалізації ресурсів.

На погляд Л. Анциферової, психологічні механізми являють собою функціональні способи перетворення психологічної організації особистості, що стали їй властиві, і в результаті яких з'являються різні психологічні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості особистої системи, змінюється режим її функціонування (за О. Самиловою [16, с. 66]). Психологічний механізм визначають як систему психічних явищ, призначену для перетворення та формування активності, що виявлена у певних мотивах, у необхідну активність, що характеризується іншими мотивами. За авторською систематизацією психологічних механізмів становлення автентичності Н. Когутяк, доцільно виокремлювати психологічні механізми як процеси, психологічні механізми-засоби, психологічні механізми-

ланки, психологічні механізми-передумови [4, с. 82]. Науковці зауважують, що психологічний механізм має певну структуру взаємопов'язаних психічних властивостей і станів особистості, які за відповідних умов стають дієвими. Актуалізація психологічних механізмів зумовлена рівнем їх генеративності та власне умовами вияву. Найчастіше у психології виокремлюють психологічні механізми ідентифікації, емпатії, інтеріоризації, екстеріоризації, наслідування, стереотипізації, компенсації, очікування [16, с. 67]. Вказані психологічні механізми дійсно визнані класичною психологією, водночас за їх допомогою складно характеризувати внутрішні процеси саморозвитку. На наш погляд, проблему відповідності методу й феномена було розв'язано у дослідженні Е. Четошніковою рефлексивної детермінації процесів життєвого самоздійснення, у яких авторкою було обґрунтовано рефлексію як умову та адекватний спосіб самоздійснення [22, с. 240]. Дослідження Е. Четошнікової дало нам змогу визначити самоздійснення як метарівень актуалізації ресурсів.

Опис психологічних механізмів зміни особи в результаті психологічного консультування, наведений Т. Беркалієвим, дає уявлення щодо внутрішніх процесів перетворення особистості. Головними механізмами зміни вказано такі: усвідомлювання, катарсис, навічання, переоцінка значень і смислів, відчуття приналежності, емоційне зараження, екстатичне переживання. Психологічний механізм зміни автором визначено як особливим чином вибудований внутрішній процес, який дає змогу перетворювати стійкі емоційні стани особи, її систему ставлення до себе та світу, її систему цінностей і смислів у бік підвищення рівня психологічного благополуччя та життєстійкості [2]. Хоча науковцем не зауважено ролі ресурсів в особистісних змінах, значущим є визначення позитивного результату цих перетворень. Використання внутрішніх психологічних ресурсів пов'язують з дією таких механізмів переформування особистості, як конфронтація особи з власним Я, розуміння і прийняття інших, ступінь задоволеності комунікацією та здатність відкрито виявляти почуття. Умовою «запуску» цих механізмів В. Хайкін вказує самопідтримку особи та нейтралізування нею власного негативного Я [21, с. 114]. Вказані науковцем умови дії механізмів переформування особистості звертають увагу на те, що характеристика механізмів актуалізації можлива з позиції самодетермінації особистості.

На погляд Е. Суркової, екзистенційна переоцінка людиною власного досвіду, набуття нею нових життєвих стратегій та біль-

шої психологічної підготовленості до екстремальних ситуацій є наслідком стрес-індукованого зростання. Одним з ефектів пост-травматичного особистісного зростання науковець називає віднайдіння людиною нових ресурсів, що дозволяють поставитися до складної життєвої ситуації як до можливостей для подальшого розвитку [17, с. 224]. Результати цього дослідження показали, що дія механізмів актуалізації ресурсів пов'язана з доланням певних особистісних дисгармоній.

Метою дослідження було виокремити та охарактеризувати психологічні механізми актуалізації ресурсів самоздійснення особи. **Метою статті** є класифікація магістральних механізмів актуалізації психологічних ресурсів. **Методи дослідження:** 1) емпіричні – метод психологічного опитування, математико-статистичні методи аналізу даних; 2) теоретичні – методи аналізу та класифікації.

Основний матеріал та результати дослідження. Ми вважаємо, що психологічні механізми актуалізації відрізняються від інших психологічних механізмів як умовами вияву, так і зумовленими ними новоутвореннями.

Метарівнем функціонування психологічних механізмів актуалізації ресурсів, на наш погляд, доцільно визначити самоздійснення особи, оскільки саме самоздійснення трактують як переведення можливостей людини у дійсність [5], [10]. Науковці розрізняють внутрішню і зовнішню форми самоздійснення [5], а співвідношення внутрішнього і зовнішнього «Я» особи розглядають у конфігураціях персоналізації та персоніфікації [14, с. 70, 72, 79].

Вважаємо, що механізми актуалізації є іманентними саморозвитку, який, на думку Е. Семенової, є головною ознакою систем, що самоорганізуються (за І. Логіною [10, с.172]). У системах, що самоорганізуються, системоутворювальним фактором є сама людина, а універсальною якістю – самоідентифікація [10, с.171]. У системах, що самоорганізуються, якісні зміни зумовлені особливостями системних зв'язків [10, с.171]. На погляд Т. Титаренко [15, С.58], джерело трансформацій психологічного простору постнекласичної особистості є в енергії міжподієвих зв'язків зовнішнього і внутрішнього світу людини, серед яких за підставою повторюваності можна виокремити певні типи зв'язків. Важливо, що життєконструювання постнекласичної особистості характеризується недетермінованістю, що є варіантом невизначеності [8]. Вихід з ситуації повної відносності екзистенційні психологи вбачають у створенні особою

суб'єктивних критеріїв і прийнятті нею відповідальності за власні дії [8]. Слід зауважити, що, за А. Мерсіяною, трансформація можливостей, актуалізація свободи і відповідальності, якісних змін є ознаками екзистенційного вибору [13, С.156]. Відтак вважаємо, що умовою вияву механізмів актуалізації є екзистенційний вибір.

На основі попередніх фактів логічно припустити, що психологічні новоутворення, які зумовлені механізмами актуалізації, повинні мати високий рівень недетермінованості соціальними ефектами та характеризувати здатність людини приймати самотні рішення в ситуації невизначеності. На наш погляд, вказане є показником життєстійкості, яка означає готовність людини прийняти відповідальність за зміст власного життя та перетворити складну життєву ситуацію у ситуацію нових можливостей [19]. Ми припустили, що актуалізувати психологічні ресурси можна шляхом впливу саме на особливості уміння оперувати ресурсами, оскільки дані наших попередніх досліджень щодо структури психологічної ресурсності продемонстрували, що рівень психологічної ресурсності особи зумовлений її умінням оперувати власними ресурсами, а саме рівнем знань власних ресурсів, умінням їх оновлювати та вмщувати [23]. Ресурс ми визначаємо як психологічний мотиваційно-духовний динамічний стан уможливлення сутності людини.

Психологічний механізм ми характеризуємо як фрагмент певного психологічного процесу, у якому хід зазнає змін. Мета-рівнем функціонування психологічних механізмів актуалізації ресурсів визначено самоздійснення особи. Відтак, процесами самоздійснення ми допустили персоналізацію та персоніфікацію, а їх емпіричними дескрипторами – базові антропологічні здатності за В. Франклом: самодистанціювання, самотрансценденція, свобода, відповідальність (за С. Кривцовою [7]). Отож, механізмами актуалізації ресурсів ми допустили певні фрагменти таких процесів самоздійснення, як самодистанціювання, самотрансценденція, свобода, відповідальність, у яких відбуваються зміни рівня вміння оперувати ресурсами.

Ми висунули такі емпіричні критерії інтерпретування певного показника як психологічного механізму актуалізації ресурсів: 1) наявність кореляційних зв'язків між показником та характеристиками вміння оперувати ресурсами – знанням ресурсів, умінням їх оновлювати і вмщувати ($p < 0,01$; $p < 0,001$); 2) наявність кореляційних зв'язків між показником та процесами самоздійснення ($p < 0,01$; $p < 0,001$); 3) наявність змін у рівні

характеристик уміння оперувати ресурсами при зміні рівня показника ($p < 0,05$; $p < 0,01$); 4) показник є компонентною процесів самоздійснення ($p < 0,05$). Методами математико-статистичного аналізу, за допомогою яких було здійснено перевірку припущення щодо психологічних механізмів актуалізації ресурсів, визначено кореляційний, порівняльний та регресійний аналіз.

У дослідженні взяли участь 384 особи віком 20-75 років (з них 233 жінки та 151 чоловік). Діагностичний інструментарій дослідження: методика визначення самоствалення С. Пантілеєва, методика визначення толерантності до невизначеності С. Баднера, тест життєстійкості (адаптація Д. Леонтьєва та Є. Рассказової опитувальника Hardiness Survey С. Мадді), шкала екзистенції А. Ленгле та К. Орглера (адаптація С. Кривцової), тест смисложиттєвих орієнтацій (адаптація Д. Леонтьєва тесту Purpose in Life Дж. Крамбо і Л. Махоліка), методика «Життєві смисли» В. Котлякова, тест «Життєві завдання особистості» (розробка колективу лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології АПН України під керівництвом Т. М. Титаренко), шкала активності і оптимізму Н. Водоп'янової, шкала саморозкриття Д. Джонсона, методика «Велика п'ятірка особистісних якостей» (адаптація А. Грецова), опитувальник адаптивної поведінки (WOCQ) (адаптація С. Хаірової), методика Ш. Шварца «Портрет цінностей» (PVQ) (адаптація І. Семків), шкала базових переконань Р. Янова-Бульмана (адаптація О. Кравцової), опитувальник мотиваційної структури особистості В. Гербачевського, опитувальник шкали психологічного благополуччя К. Ріфф (адаптація С. Карсканової), авторська шкала психологічної рефлексивності (2004), авторський опитувальник особистісної зрілості (2004), авторський опитувальник загальної компетентності (2011), авторський опитувальник психологічної ресурсності (2012).

За результатами емпіричного дослідження було встановлено, що не відповідають висунутим критеріям психологічного механізму актуалізації ресурсів такі показники: операційні характеристики життєвих завдань (гнучкість, цілісність життя, стійкість, стратегія), оптимізм, саморозкриття, компоненти життєстійкості, аспекти психологічного благополуччя, життєві смисли. У контексті нашого дослідження можна зробити висновок про те, що вказані показники не є механізмами актуалізації психологічних ресурсів.

Показники, що відповідали висунутим критеріям психологічного механізму актуалізації ресурсів, але виявлялися локаль-

но, тобто у певних процесах самоздійснення, ми схарактеризували як специфічні механізми актуалізації ресурсів.

Виокремлено такі показники, що відповідають висунутим критеріям психологічного механізму актуалізації ресурсів та виявлялися в усіх процесах самоздійснення: мотив оцінки власного потенціалу і мотив вольового зусилля як компоненти мотиваційної структури особистості, самоцінність як компонента загальної компетентності, лабільність і когнітивність як аспекти рефлексивності, толерантність до невирішуваності як компонента толерантності до невизначеності, відкритість досвіду як характеристика індивідуальних особливостей особистості. За допомогою методу головних компонент було уточнено, чи доцільно вважати виокремлені показники складниками психологічної ресурсності та екзистенційної здійсненності. За застосування методу головних компонент групуючим фактором було встановлено загальний рівень екзистенційної здійсненності, активним – загального рівня психологічної ресурсності, а факторами для аналізу – мотив оцінки власного потенціалу, мотив вольового зусилля, самоцінність, лабільність, когнітивність, толерантність до невирішуваності, відкритість досвіду. Додатковими факторами у першому випадку було визначено знання власних ресурсів, уміння оновлювати власні ресурси, уміння вміщувати власні ресурси (показники уміння оперувати ресурсами), самодистанціювання, самотрансценденція, свобода, відповідальність (показники процесів самоздійснення); у другому випадку – лише показники уміння оперувати ресурсами; у третьому випадку – лише показники процесів самоздійснення. Багатофакторний аналіз методом головних компонент показав, що в усіх трьох випадках усі сім виокремлених факторів для аналізу є головними компонентами додаткових факторів та пояснюють близько 88% дисперсії. Відтак можна стверджувати, що мотив оцінки власного потенціалу, мотив вольового зусилля, самоцінність, лабільність, когнітивність, толерантність до невирішуваності, відкритість досвіду є емпіричною основою механізмів актуалізації психологічних ресурсів у структурі самоздійснення.

За результатами багатофакторного аналізу (факторна вага $>0,7$) з'ясовано, що емпірична модель психологічних механізмів актуалізації ресурсів містить три фактори: фактор 1, що пояснює 22% дисперсії, містить показники когнітивності та відкритості досвіду; фактор 2 (20%) – мотив оцінки власного потенціалу, мотив вольового зусилля, толерантність до невирішуваності; фактор 3 (15%) – лабільність. Показник самоцінності має фак-

торну вагу 0,54 і математично входить до фактора 3. За допомогою багатофакторного ієрархічного аналізу було встановлено, що лабільність, когнітивність, толерантність до невирішуваності є чинниками загального рівня психологічної ресурсності. За результатами регресійного аналізу мотив оцінки власного потенціалу та відкритість досвіду визначено провідними складовими загального рівня психологічної ресурсності ($p < 0,01$). Методом порівняльного аналізу за t-критерієм Ст'юдента було визначено зміни рівня показників уміння оперувати ресурсами за зміни рівня показників психологічних механізмів актуалізації. Дані порівняльного аналізу показали, що доцільно брати до уваги як зміни рівня умінь оперувати ресурсами, так і зміни рівня головних компонентів психологічної ресурсності (рис. 1).

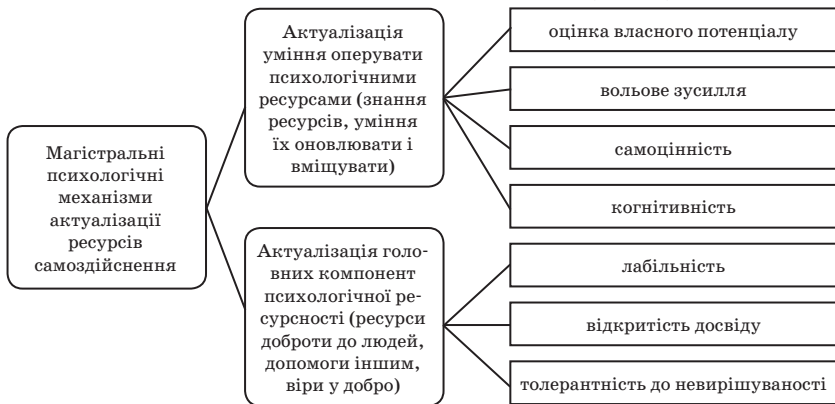


Рис. 1. Магістральні психологічні механізми актуалізації ресурсів самоздійснення

З'ясовано, що при зростанні рівня мотиву оцінки власного потенціалу підвищується рівень вмщення ресурсів, водночас при зростанні вольового зусилля рівень вмщення ресурсів знижується. Зростання рівня самоцінності зумовлює зростання рівня знання власних ресурсів, а також їх оновлення і вмщення. Зростання рівня когнітивності означає зростання рівня оновлення і вмщення ресурсів. Зростання рівня лабільності відображається одразу на підвищенні рівня доброти до інших і віри в добро, а також на підвищенні рівня знань власних ресурсів, умінні їх оновлювати і вмщувати. Зростання відкритості досвіду означає підвищення рівня доброти до інших. Підвищення рівня толерантності до невирішуваності зумовлює зріст рівня доброти до людей, допомоги іншим, віри у добро.

З метою систематизації магістральних механізмів актуалізації ресурсів ми здійснили їх теоретичний аналіз за локусом, змістом і функцією (табл.1).

Таблиця 1

Класифікація механізмів актуалізації психологічних ресурсів

| Психологічні механізми актуалізації ресурсів | Види механізмів актуалізації ресурсів | | | |
|--|---------------------------------------|--------------------------|-------------------------|---|
| | за локусом | за змістом | за функцією | за функціонально-динамічним рівнем метапсихологічного аналізу |
| Мотив оцінки власного потенціалу | Мотиваційні механізми | Інтенційні механізми | Механізми зміни | Психологічні механізми трансформації |
| Мотив вольового зусилля | | | | |
| Самоцінність | | | | |
| Лабільність | | | | |
| Когнітивність | | | | |
| Толерантність до невирішуваності | Когнітивні механізми | Операціональні механізми | Компенсаційні механізми | |
| Відкритість досвіду | Механізми реверсії | Регуляційні механізми | | |

Емпірична основа механізмів актуалізації психологічних ресурсів дає змогу охарактеризувати їх як мотиваційно-рефлексивні механізми, що мають значну кількість ступенів вільності та локалізуються у процесах самоздійснення особи, зумовлюючи перетворення особистісних можливостей у дійсність, а саме: спрямовують дію психологічних ресурсів у траєкторіях саморозвитку особи.

На основі результатів математико-статистичного аналізу результатів дослідження та їх теоретичної систематизації нами схарактеризовано такі магістральні механізми актуалізації ресурсів самоздійснення особи:

- *актуалізаційний механізм переоцінки принципів*, що базується на когнітивності та відкритості досвіду. Цей механізм уможливорює конструктивну інтерпретацію досвіду особистості: дотримуючись значущих переконань, звільнятися від ілюзій;

- *актуалізаційний механізм прийняття рішення щодо співпричетності*, який включає мотиви оцінки власного потенціалу і вольового зусилля, а також толерантність до невирішуваності. Вказаний механізм забезпечує модуляцію між значущістю та затребуваністю людини;
- *актуалізаційний механізм додання дилеми*, що розкривається у лабільності, запобігає сприйманню непередвизначеності як амбівалентності;
- *актуалізаційний механізм уможливлення авторської позиції*, що зумовлює вияв самоцінності особистості, яка приймає себе та бере на себе відповідальність за власну відповідь на екзистенціальний виклик.

Відтак, актуалізація психологічних ресурсів розгортається за такого збалансування процесів персоніфікації і персоналізації, за якого самоздійснення як система, що здатна до самоорганізації, характеризуватиметься як продуктивна. Продуктивність розкриватиметься у тому, що особа більшою мірою стає собою.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сформульовано проблему невизначеності психологічних механізмів актуалізації ресурсів. Теоретично магістрів актуалізації ресурсів визначено самоздійснення особи, умовою вияву механізмів актуалізації доведено екзистенційний вибір, а психологічним новоутворенням, що зумовлене механізмами актуалізації – життестійкість. За результатами емпіричного дослідження з'ясовано, що мотив оцінки власного потенціалу, мотив вольового зусилля, самоцінність, лабільність, когнітивність, толерантність до невирішуваності, відкритість досвіду є емпіричною основою механізмів актуалізації психологічних ресурсів. Здійснено класифікацію механізмів актуалізації психологічних ресурсів, за якою вказані механізми охарактеризовано як мотиваційно-рефлексивні механізми, що мають значну кількість ступенів вільності та локалізуються у процесах самоздійснення особи, зумовлюючи перетворення особистісних можливостей у дійсність. На основі результатів дослідження схарактеризовано такі магістральні механізми актуалізації ресурсів самоздійснення особи: механізм переоцінки принципів, механізм прийняття рішення щодо співпричетності, механізм додання дилеми, механізм уможливлення авторської позиції. Схарактеризовані механізми актуалізують ресурси у системі самоздійснення. Відтак зовнішній вплив на особу з метою ініціювання розкриття її психологічних ресурсів може бути моти-

вувального характеру. Мотивування особистості до розкриття ресурсів є напрямом подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Белоусова С. А. Психологические механизмы актуализации руководителем субъектного ресурса персонала : автореф. дис. на соиск. учёной степени доктора психол. наук : спец. 19.00.03 – Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки) / Светлана Анатольевна Белоусова; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. – М., 2011. – 38 с.
2. Беркалиев Т.Н. Роль психологических механизмов изменений в кризисном консультировании / Тимур Ниязбекович Беркалиев // *Universum: Психология и образование : электрон. научн. журн.* – 2014. – № 1(2) : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : < <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/857>>.
3. Булах І. С. Психологія життєвих криз особистості. Курс лекцій : навч. посібн. / Ірина Сергіївна Булах : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 110 с.
4. Когутяк Н. Аксиопсихологічні механізми становлення автентичності особистості в період життєвої кризи / Надія Когутяк // *Психологія особистості.* – 2012. – №1(3). – С.79–87.
5. Кокун О. М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / Олег Матвійович Кокун // *Практична психологія та соціальна робота.* – 2013. – №9. – С.1–5.
6. Кочкарева И. В. Рефлексивный механизм мобилизации ресурсов совладающего поведения / И. Кочкарева : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <<http://www.dissercat.com/content/>>
7. Кривцова С. В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер / С. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер // *Экзистенциальный анализ.* – №1. Бюллетень, 2009 Москва, 141–170 : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <<http://www.laengle.info/downloads/ESK%20Krivtsova-%20L%20E4ngle%20Bull%2009.pdf>>. – Мова рос.
8. Леонтьев Д. А. Вызов неопределённости как центральная проблема психологии личности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // *Психологические исследования.* – 2015. – Т. 8. – № 40 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <<http://psystudy>>.

- ru/index.php/num/2015v8n40/leontiev40.html>. – Мова рос.
9. Леонтьев Д. А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 3. – С. 97–106 : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <psyjournals.ru/files/71895/kip_3_leontev.pdf>. – Мова рос.
 10. Логинова И. О. Жизненное самоосуществление человека как проявление самоорганизации психологической системы / Ирина Олеговна Логинова. – 2010. – №336. – С.169–173 : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/y>
 11. Лэнглэ А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций / Альфريد Лэнглэ; [пер. с нем.]. – М. : Генезис, 2009. – 235 с.
 12. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Фарида Габделхаковна Майленова. – М. : «КСП+», 2002. – 416 с.
 13. Мерсиянова А. П. Основные признаки экзистенциального выбора / А. П. Мерсиянова // Психология и педагогика. – 2009 : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru>
 14. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека : Парадигмы, проекции, практики / Александр Борисович Орлов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272с.
 15. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності : монографія / Т. М. Титаренко, О. М. Кочубейник, К. О. Черемних ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2014. – 206 с.
 16. Самылова О. А. Психологические механизмы духовно-нравственного развития в юношеском периоде / Ольга Анатольевна Самылова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №2. – С.66–69.
 17. Суркова Е. Г. Творческая парадигма процесса совладания с трудными жизненными ситуациями / Елена Германовна Суркова // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – №2. – С.222–228.
 18. Турецька Х. І. Психотерапія ПТСР в учасників бойових дій із застосуванням імагінативних технік / Христина Іванівна Турецька // Психологія і особистість. – 2016. – № 1 (9). – С.226–233.

19. Фоминова А. Н. Проблема активизации ресурсов личности человека в трудных возрастно-психологических жизненных ситуациях / А. Фоминова : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <www.unn.ru/fsn/k6/vestnik/rab_fominova/activ_resurz.doc>
20. Фоминова А. Н. Проблема изучения жизнестойкости личности / А. Фоминова : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <www.fpp-mpsu.ru/uploads>
21. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие) / Валерий Леонидович Хайкин. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 448с.
22. Четошников Е. В. Рефлексивная детерминация процессов жизненного самоосуществления / Е. В. Четошников // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – №5(12). – С.238–241.
23. Штепа О. С. Аналіз та інтерпретація емпіричної багатфакторної моделі психологічної ресурсності особистості / Олена Станіславівна Штепа // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 28. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – С.670–682.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Belousova S. A. Psihologicheskie mekhanizmy aktualizacii rukovoditelem sub»ektnogo resursa personala : avtoref. dis. na soisk. uchen. stepeni d-ra psihol. nauk : spec. 19.00.03 – Psihologiya truda, inzhenernaya psihologiya, ehrgonomika (psihologicheskie nauki) / Svetlana Anatol'evna Belousova. – Moskovskij gosudarstvennyj universitet imeni M. V. Lomonosova. – M., 2011. – 38 s.
2. Berkaliyev T.N. Rol' psihologicheskikh mekhanizmov izmenenij v krizisnom konsul'tirovanii / Timur Niyazbekovich Berkaliyev // Universum: Psihologiya i obrazovanie : ehlektron. nauchn. zhurn. – 2014. – № 1(2)[Elekronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <<http://7universum.com/ru/psy/archive/item/857>>.
3. Bulakh I. S. Psykholohiya zhyttyevykh kryz osobystosti. Kurs lektsiy : navch. posibn. / Iryna Serhiyivna Bulakh : Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni M. P. Drahomanova. – Vinnytsya, TOV «Nilan-LTD», 2015. – 110 s.

4. Kohutyak N. Aksiopsykholohichni mekhanizmy stanovlennya avtentychnosti osobystosti v period zhyttyevoyi kryzy / Nadiya Kohutyak // Psykholohiya osobystosti. – 2012. – #1(3). – S.79–87.
5. Kokun O. M. Zhyttyeve ta profesiyne samozdiysnennya yak predmet doslidzhennya suchasnoyi psykholohiyi / Oleh Matviyovych Kokun // Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota. – 2013. – #9. – S.1–5.
6. Kochkareva I. V. Refleksivnyj mekhanizm mobilizacii resursov sovladayushchego povedeniya / I. Kochkareva [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <<http://www.dissercat.com/content/>>.
7. Krivcova S. V. SHkala ehkzistencii (Existenzskala) A. Lehngle i K. Orgler / S. Krivcova, A. Lehngle, K. Orgler // EHKZISTENCIAL'nyj ANALIZ. №1. Byulleten', 2009 Moskva, 141–170 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <<http://www.langle.info/downloads/ESK%20Krivtsova009.pdf>>.
8. Leont'ev D. A. Vyzov neopredelennosti kak central'naya problema psihologii lichnosti / Dmitrij Alekseevich Leont'ev // Psihologicheskie issledovaniya. – 2015. – T. 8. – № 40 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <<http://psystudy.ru/index.php/num/2015-leontiev40.html>>.
9. Leont'ev D. A. Razvitie lichnosti v norme i v zatrudnennyh usloviyah / Dmitrij Alekseevich Leont'ev // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. – 2014. – T. 10. – № 3. – S. 97–106 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://psyjournals.ru/files/71895/kip_3_leontev.pdf>.
10. Loginova I. O. ZHiznennoe samoosushchestvlenie cheloveka kak proyavlenie samoorganizacii psihologicheskoy sistemy / Irina Olegovna Loginova. –2010. – №336. – S.169–173 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <<http://cyberleninka.ru/article/n/>>.
11. Lehngleh A. CHto dvizhet chelovekom? EHkzistencial'no-analiticheskaya teoriya ehmocij / Al'frid Lehngleh; [per. s nem.]. – M.: Genezis, 2009. – 235s.
12. Majlenova F. Vybor i otvetstvennost' v psihologicheskom konsul'tirovanii / Farida Gabelhakovna Majlenova. – M. : «KSP+», 2002. – 416 s.
13. Mersiyanova A. P. Osnovnye priznaki ehkzistencial'nogo vybora / A. P. Mersiyanova // Psihologiya i pedagogika. – 2009 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <<http://cyberleninka.ru/>>.

14. Orlov A. B. Psihologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka : Paradigmy, proekcii, praktiki / Aleksandr Borisovich Orlov. – M. : Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002. – 272s.
15. Psykholohichni praktyky konstruyuvannya zhyttya v umovakh postmodernoyi sotsial'nosti : monohrafiya / T. M. Tytarenko, O. M. Kochubeynyk, K. O. Cheremnykh ; Natsional'na akademiya pedahohichnykh nauk Ukrayiny, Instytut sotsial'noyi ta politychnoyi psykholohiyi. – K. : Milenium, 2014. – 206s.
16. Samylova O. A. Psihologicheskie mekhanizmy duhovno-nravstvennogo razyitiya v yunosheskom periode / Ol'ga Anatol'evna Samylova // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2013. – №2. – S.66–69.
17. Surkova E. G. Tvorcheskaya paradigma processa sovladaniya s trudnymi zhiznennymi situatsiyami / Elena Germanovna Surkova // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2011. – №2. – S.222–228.
18. Turets'ka Kh. I. Psykhoterapiya PT-SR v uchasnykh boyovykh diy iz zastosovannam imahinatyvnykh tekhnik / Khrystyna Ivanivna Turets'ka // Psykholohiya i osobystist'. – 2016. – # 1 (9). – S.226–233.
19. Fominova A. N. Problema aktivizatsii resursov lichnosti cheloveka v trudnykh vozrastno-psihologicheskikh zhiznennykh situatsiyah / A. Fominova [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <www.unn.ru/fsn/k6/vestnik/rab_fominova/activ_resurz.doc>.
20. Fominova A. N. Problema izucheniya zhiznestojkosti lichnosti / A. Fominova [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <www.fpp-mpsu.ru/uploads/>.
21. Hajkin V. L. Aktivnost' (harakteristiki i razvitie) / Valerij Leonidovich Hajkin. – M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut ; Voronezh : Izd-vo NPO «MODEHK», 2000. – 448s.
22. Chetoshnikova E. V. Refleksivnaya determinatsiya processov zhiznennogo samoosushchestvleniya / E. V. CHetoshnikova // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2008. – №5(12). – S.238–241.
23. Shtepa O. S. Analiz ta interpretatsiya empirychnoyi bahatofaktornoyi modeli psykholohichnoyi resursnosti osobystosti / Olena Stanislavivna Shtepa // Problemy suchasnoyi psykholohiyi: Zb. nauk. prats' Kam»yanets'-Podil's'koho nats. un-tu imeni Ivana Ohiyenka, In-tu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny / Za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufriyevoyi. – Vyp. 28. – Kam»yanets'-Podil's'kyy : Aksioma, 2015. – S.670–682.

O.S. Shtepa. The main actualization mechanisms of psychological resources. The problem of uncertainty of psychological mechanisms of actualization of resources was formulated; we also determined what can cause false conclusions about the determinants of resources and hinder their phenomenological consideration. Theoretically, we determined the meta-level of actualization of resources to be the self-realization of an individual; the condition for disclosure of actualization mechanisms proved to be an existential choice, and psychological formation that was caused by the updating mechanisms – resilience. The results of the empirical research showed that the motive of assessment of one's own potential, the motive of volitional efforts, the intrinsic value, lability, cognition, tolerance to insolvability, openness to experience are the empirical basics of updating the mechanisms of psychological resources. We conducted the classification of updating mechanisms of psychological resources; according to which the mechanisms we mentioned above were described as motivational and reflexive mechanisms, which have a significant number of degrees of freedom and are localized in the self-realization processes, causing a transformation of personal possibilities into the reality. It was determined that the mechanisms of actualization of psychological resources cause both the changes in the levels of ability to operate the resources, and the changes in the level of the main components of psychological resourcefulness. Based on the survey results the author determined the following main mechanisms of actualization of self-realization resource of a person: the mechanism of reevaluation of the principles, the mechanism of overcoming the dilemma, the mechanism of enabling a personal viewpoint. The actualization of psychological resources characterizes such a balance between the processes of personification and personalization in which the self-realization as a system that is capable to self-organization can be characterized as being productive.

Key words: psychological resources, psychological mechanisms, actualization of resources, self-fulfillment, lability, motive assess of its own potential, openness to experience, tolerance of undecidability, self-worth.

Received February 03, 2016

Revised March 21, 2016

Accepted April 25, 2016

Динаміка образу успішного учня (ідеальне Я) у школярів молодшого шкільного та підліткового віку в контексті їх особистісної ефективності

Yavorska-Vietrova I.V. Dynamics of a successful pupil image (ideal Me) of primary schoolchildren and adolescents in the context of their personal efficiency / I.V. Yavorska-Vietrova // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 601–613.

І.В. Яворська-Ветрова. Динаміка образу успішного учня (ідеальне Я) у школярів молодшого шкільного та підліткового віку в контексті їх особистісної ефективності. У статті подано теоретичне обґрунтування дослідження психологічних механізмів становлення особистісної ефективності, одним із яких виступає рефлексія, на різних етапах онтогенезу. Показано, що з рівнем розвитку рефлексії безпосередньо пов'язана адекватність, реалістичність Я–концепції особистості. Проаналізовано результати дослідження динаміки образу ідеального «Я» у школярів 3–6-х класів залежно від рівня їх особистісної ефективності. Виокремлено п'ять груп категорій, якими учні характеризують образ «успішного учня»: узагальнені характеристики; характеристики діяльності та поведінки; риси особистості (цю категорію було поділено на дві підгрупи: 1) риси особистості як суб'єкта учіння, важливі для здійснення учіннєвої діяльності; 2) особистісні риси, що характеризують суб'єкта як людину); взаємини з іншими людьми, інші характеристики. На підставі результатів аналізу образу «успішного учня», що кореспондує з ідеальним Я, констатовано: для школярів актуальним є образ учня, який має високі досягнення в навчанні, володіє широким репертуаром учнівських навичок і поведінкових характеристик, йому притаманний певний спектр рис, значущих як у сфері «Я – суб'єкт учіння», так і у сфері «Я – людина». Зауважено, що кількість і якість узагальнених характеристик успішного учня змінюється як із збільшенням віку дітей, так і з підвищенням їх особистісної ефективності. Таку саму тенденцію констатовано й щодо поведінкових і діяльнісних характеристик ідеального «Я». Встановлено, що найсуттєвіші насамперед якісні зміни відбуваються в описах особистісних рис успішного учня: «типові», «стан-

дартні» висловлювання третьокласників змінюються у шестикласників на менш категоричні, але більш розгорнуті, психологічно обґрунтовані, рефлексивні судження.

Ключові слова: особистісна ефективність, образ «ідеальне Я», рефлексія, узагальнені характеристики, характеристики діяльності та поведінки, риси особистості, взаємини з іншими людьми, суб'єкт учінцевої діяльності.

И.В. Яворская-Ветрова. Динамика образа успешного учащегося (идеальное Я) у школьников младшего школьного и подросткового возраста в контексте их личностной эффективности. В статье представлено теоретическое обоснование исследования психологических механизмов личностной эффективности, одним из которых выступает рефлексия, на разных этапах онтогенеза. Показано, что с уровнем развития рефлексии непосредственно связана адекватность, реалистичность Я-концепции личности. Проанализированы результаты исследования динамики образа идеального «Я» у школьников 3–6-х классов в зависимости от уровня их личностной эффективности. Выделены пять групп категорий, которыми характеризуется образ «успешного учащегося»: обобщенные характеристики; характеристики деятельности и поведения; черты личности (эта категория была поделена на две подгруппы: 1) черты личности как субъекта учения, важные для осуществления учебной деятельности, 2) личностные черты, которые характеризуют субъекта как человека); взаимоотношения с другими людьми; другие характеристики. На основании результатов анализа образа «успешного учащегося», корреспондирующего с идеальным «Я», констатировано: для школьников актуальным является образ учащегося, имеющего высокие достижения в обучении, владеющего широким репертуаром навыков учащегося и поведенческих характеристик, которому свойствен определенный спектр черт, значимых как в сфере «Я – субъект учения», так и в сфере «Я – человек». Подчеркнуто, что количество и качество обобщенных характеристик успешного учащегося меняется и с увеличением возраста детей, и с повышением уровня их личностной эффективности. Такая же тенденция констатирована и в отношении поведенческих и деятельностных характеристик идеального «Я». Установлено, что наиболее существенные, прежде всего качественные, изменения происходят в описаниях личностных черт успешного учащегося: «типичные», «стандартные» высказывания третьеклассников становятся у шестиклассников менее категоричными, но более развёрнутыми, психологически обоснованными, рефлексивными суждениями.

Ключевые слова: личностная эффективность, образ «идеальное Я», рефлексия, обобщенные характеристики, характеристики деятельности и поведения, черты личности, взаимоотношения с другими людьми, субъект учебной деятельности.

Постановка проблеми. У сучасній розвивальній парадигмі освіти домінантною є підготовка особистості до самостійного ви-

рішення як навчальних, так і життєвих та професійних завдань. Важливою передумовою успішності цього процесу є врахування внутрішніх психологічних інтенцій школяра щодо «осягнення свого «Я» (В.Г. Кремень). Адже завдяки адекватному самопізнанню, розвитку самосвідомості людина осягає себе як «суб'єкта, здатного скеровувати власні потенційні можливості у напрямі конструктивних самозмін, самотворення та самозростання» [1, с. 12] і, таким чином, формуватися як ефективна, успішна особистість. Тому актуальною постає проблема дослідження психологічних механізмів становлення особистісної ефективності, одним із яких виступає рефлексія на різних етапах онтогенезу.

Значущим чинником процесу становлення особистісної ефективності дитини є її адаптація до умов навчання. Як вказують дослідники, «психологічні прояви адаптації для особистості – це адекватна зміна особистості, саморозвиток... Успішна адаптація сприяє долученню суб'єкта до діяльності, зміні стереотипів у навчанні, .. удосконаленню рефлексивних механізмів особистості, соціалізації у цілому» [3, с. 164]. Тому важливим є вивчення психологічних механізмів становлення особистісної ефективності також у перехідний період від початкової до основної школи, від молодшого шкільного до підліткового віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники [3; 6; 9] визначають рефлексію, мотивацію і адаптацію інтегральними характеристиками у свідомості особистості. Свідомість розглядається як «система рефлексивного управління психічною активністю, яка веде особистість до нових рівнів адаптованості. Активна адаптація як результат свідомої мотивації здійснюється за умов подолання, тобто вона рефлексивна і мотивована за походженням» [3, с. 163]. У цьому аспекті рефлексія виступає провідним механізмом адаптації, смисловим наповненням самовизначення, самовизначення і самоконтролю особистості.

На думку Н.Є. Завацької [4], головна адаптивна функція рефлексії полягає у створенні уявлень про чіткість меж власного «Я» в навколишньому світі, про свою унікальність і самоцінність, про неможливість отождоження власного «Я» з іншим «Я», або подією, що відбувається. Дослідниця наголошує на тому, що рефлексія, необхідна, зокрема, «для усвідомлення особою себе в новій ролі, усвідомлення в собі властивостей і якостей, які з'явилися або перетворилися, усвідомлення змін «Я», є пусковим механізмом всіх її складових процесів» [4, с. 77].

Дослідження показали, що уявлення про своє актуальне «Я» впливає на визначення людиною своїх можливостей щодо досяг-

нення тих чи інших цілей, на планування діяльності, на розвиток здатності до «внутрішнього опонування», «внутрішньої діалогічності» (А.В. Візгіна).

Як зазначають дослідники [2; 4; 7; 8; 11], з рівнем розвитку рефлексії безпосередньо пов'язана адекватність, реалістичність Я-концепції особистості. Рефлексія «припускає відзеркалення власного внутрішнього світу, що забезпечує виникнення системи уявлень і понять про себе, про свої особистісні властивості, про відчуття, переживання, мотиви поведінки, досягнення і невдачі тощо» [4, с. 79]. Для рефлексії необхідним є ідеал, який «має бути водночас й абстрактним, й конкретним, тобто таким, що має стосунок до безпосередньої діяльності» [10, с. 11]. Усвідомлюючи, завдяки рефлексії, зміни власного «Я», особистість формує концептуальний образ себе, що характеризується внутрішньою гармонійністю, цілісністю. У цьому процесі як критерії можуть розглядатися «повнота усвідомлення і ухвалення змін, що відбулися в собі, ступінь близькості образу Я-реального і Я-ідеального, виражені егоцентричні установки, що підкреслюють значущість свого «Я» і довіру до нього» [4, с. 77]. Виходячи з викладеного вище, завданням нашого дослідження було вивчення динаміки образу успішного учня (ідеальне Я) та образу самого себе (реальне Я) в учнів у перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку в контексті становлення їх особистісної ефективності.

Метою статті є аналіз динаміки образу Я-ідеальне у школярів 3–6-х класів залежно від рівня їх особистісної ефективності.

У дослідженні брали участь учні третіх – шостих класів загальноосвітніх шкіл. За експертною оцінкою вчителів, школярів було розподілено у три групи відповідно до рівня їх особистісної ефективності (ОЕ): I група – учні з високою особистісною ефективністю (з високою ОЕ), II група – учні із середньою особистісною ефективністю (із середньою ОЕ), III група – учні з низькою особистісною ефективністю (з низькою ОЕ).

Виклад основного матеріалу дослідження. У режимі вільного опису (бесіди) учням пропонувалося дати визначення, схарактеризувати успішного учня, що кореспондує образ Я-ідеальне. Контент-аналіз опису дав змогу розподілити всі одержані висловлювання школярів на п'ять груп характеристик (категорій).

I. Узагальнені характеристики. Ця група охоплює найбільш уживані характеристики («добре вчиться» та «одержує гарні оцінки»), а також малодиференційовані висловлювання на

кшталт: «завжди все робить правильно», «має успіх у всьому», «прагне кращого» і т. ін.

II. Характеристики діяльності та поведінки. У цій групі представлено як висловлювання, що описують конкретні шкільні вміння («гарно читає, малює тощо», «каліграфічний почерк», «гарно запам'ятовує матеріал уроку» і т. ін.), а також діяльнісні характеристики суб'єкта учіння, такі як: «готується до уроків», «відповідає на запитання вчителя», «виконує всі домашні завдання», «піднімає руку», «добре працює на уроці».

III. Риси особистості. Ця група висловлювань була поділена на дві підгрупи:

1) риси особистості як суб'єкта учіння, важливі для здійснення учіннєвої діяльності («розумний», «сумлінний», «уважний», «старанний», «цікавий до різних наук», «думаючий»);

2) особистісні риси, що характеризують суб'єкта як людину («добрий», «ввічливий», «чесний», «турботливий», «активний у соціальному житті» тощо).

IV. Взаємини з іншими людьми. До цієї групи віднесено висловлювання щодо взаємин з іншими людьми – ровесниками і дорослими («підтримує дружні стосунки з однокласниками», «поважає інших», «розуміється з учителем» та ін.)

V. Інші характеристики. У цій групі зібрано висловлювання щодо зовнішності («красивий»), перелік імен відмінників, вказівки на захоплення сучасними гаджетами («любитель ПК і планшетів»), а також такі особливі характеристики, як «улюбленець учителя», «має гарну репутацію», «отримує задоволення від навчання».

Дані про розподіл змістовних характеристик образу «успішного учня» (образ Я-ідеальне) за вказаними категоріями у досліджуваних учнів подано у табл. 1.

Аналіз даних табл. 1 висвітлив особливості образу успішного учня у школярів різних класів. Так, описи третьокласників найменші за обсягом і водночас найбільш «стандартні», тобто характеристики включають переважно типові вимоги до учнів початкової школи, особливо щодо поведінки та шкільних умінь: «добре вчиться», «розумний», «слухняний», «добрий», «не балується», «гарно працює на уроці». Це зауваження стосується усіх третьокласників, незалежно від рівня особистісної ефективності. Прикметно, що половина школярів з низькою ОЕ не описували успішного учня, а називали імена конкретних однокласників, яких вони вважали успішними. Наголосимо, що кількісно характеристики, які давали учні I, II та III груп істотно не відрізняються.

няються, лише описи третьокласників з високою ОЕ змістовно більш розгорнуті.

Таблиця 1

**Розподіл характеристик образу «успішного учня»
(образ ідеальне Я) за категоріями в учнів 3–6-х класів різних
за ефективністю груп (у %)**

| Класи, групи за ефективністю | | Категорії | | | | | |
|---------------------------------|-----------|----------------------------------|--|-----------------------------|--------------|---------------------------------|-----------------------------|
| | | I. Узагальнені характеристики | II. Характерис- тики діяльності та поведінки | III. Риси особист- тості | | IV. Взаємини з іншими людьми | V. Інші харак- теристики |
| | | | | як суб'єкта | як людини | | |
| 3 клас | I група | 57,1 | 35,7 | 14,3 | 42,9 | 14,3 | – |
| | II група | 57,1 | 28,6 | 28,6 | 57,1 | – | – |
| | III група | 25 | 7,7 | 12,5 | 12,5 | – | 50 |
| 4 клас | I група | 83,3 | 27,6 | 33,3 | 41,7 | 16,7 | – |
| | II група | 68,8 | 33,3 | 31,3 | 18,8 | – | 6,25 |
| | III група | 57,1 | 50 | – | – | – | 14,3 |
| 5 клас | I група | 40 | 37,5 | 80 | 10 | 20 | – |
| | II група | 63,6 | 25 | 63,6 | 63,6 | – | 27,3 |
| | III група | 66,7 | 33,3 | 66,7 | – | – | – |
| 6 клас | I група | 100 | 16,7 | 46,2 | 53,9 | 15,4 | 23,1 |
| | II група | 50 | 34,6 | 66,7 | 16,7 | 8,3 | – |
| | III група | 83,3 | 18,2 | 50 | 16,7 | – | – |

Привертає увагу той факт, що тільки в цій групі зафіксовано висловлювання, що характеризують взаємини з іншими людьми, до того ж у найбільш загальному вигляді. Слід зазначити, що в третьокласників усіх груп ефективності наявні описи як особистісних рис, так і рис, що характеризують суб'єкта учіння. (Зауважимо, що такі результати зафіксовані ще в шестикласників, на відміну від 5-го класу, де в низькоефективних учнів відсутні описи особистісних рис, та 4-го класу, де школярі цієї групи взагалі не висловлювалися про будь-які риси успішного учня.) Стосовно ж третьокласників, то в них представлені обидві підгрупи рис, водночас якщо в низькоефективних школярів і перша, і друга представлені однаково (по 7,7%), то в середньо-ефективних удвічі, а у виськоефективних утричі кількість висловлювань щодо рис групи «Я – людина» переважає кількість

висловлювань щодо рис групи «Я – суб'єкт учіння». Таким чином, успішним в уявленнях третьокласників є добрий, щедрий учень, який добре вчиться та поводить ся, гарно пише, читає, малює, слухає вчителя і активно працює на уроці.

Аналіз даних дослідження четвертокласників дав змогу з'ясувати певні особливості. Так, якщо описи успішного учня школярів з низькою ОЕ дуже стислі, малоінформативні і, як і у третьокласників, стандартні («гарно поводить ся», «робить домашні завдання», «відмінник»), то з підвищенням рівня ефективності учнів їх висловлювання стають більш розлогими, трапляються доволі цікаві характеристики: «може контролювати свої емоції», «любитель ПК і планшетів». Прикметно, що в описах четвертокласників з низькою ОЕ наявні імена успішних, на їхню думку, однокласників, але зовсім відсутні висловлювання про риси як особистісні, так і значущі для навчальної діяльності. Найбільш важливими для успішного учня низькоефективні школярі вважають діяльнісні та поведінкові характеристики (таких 50%). У середньо- та високоефективних четвертокласників відсоток таких характеристик зменшується, натомість децю зростає кількість узагальнених висловлювань. Заслугує на увагу такий факт: якщо кількість характеристик рис, значущих для навчальної діяльності, у групі з високою ОЕ зменшується порівняно із групою з середньою ОЕ, то кількість характеристик особистісних рис у першій групі учнів порівняно з другою групою зростає. Крім того, слід зауважити, що, як і в третьокласників, у високоефективних четвертокласників в описах успішного учня наявні узагальнені висловлювання про взаємини з іншими людьми. У підсумку можна констатувати, що в цій віковій групі уявлення про успішного учня у середньо- та високоефективних школярів практично тотожні.

Аналіз експериментальних даних учнів п'ятого класу показав наявність таких тенденцій. Якщо в четвертокласників кількість узагальнених характеристик в усіх групах була приблизно однаковою, то в п'ятикласників вона відчутно зменшується від групи з низькою (50%) до групи з високою ОЕ (16,7%). Від чверті до більш ніж третини школярів цього віку вважають важливими для успішного учня діяльнісні характеристики, і змістовно вони стосуються не конкретних шкільних умінь, а переважно «статутних зобов'язань» школяра: «виконує домашні завдання», «відповідає на уроках», «не запізнюється», «гарно запам'ятовує матеріал уроку» тощо. Найбільш показовим є збільшення у п'ятикласників, порівняно з третьо- та четвертокласника-

ми, кількості висловлювань щодо рис, значущих для учня як суб'єкта учіння: група з низькою ОЕ – 16,7%, з середньою ОЕ – 21,9%, з високою ОЕ – 33,3%. Якщо для середньоефективних учнів так само важливими є і особистісні риси (21,9%), то для вискоефективних п'ятикласників беззаперечним пріоритетом є саме риси суб'єкта навчальної діяльності. Привертає увагу наявність в описах учнів із середньою ОЕ категорії «інші висловлювання»: вони є певними «мітками» початку підліткового віку, адже стосуються зовнішності («красивий»), а також акцентують особистісні моменти («улюбленець учителя», «його люблять дівчата»). Крім того, вискоефективні п'ятикласники підтримали тенденцію до наявності в описах успішного учня висловлювань про взаємини з іншими людьми, також ці висловлювання стають більш конкретними: «підтримує дружні стосунки з однокласниками».

Аналіз даних шестикласників свідчить про зростання значущості для них у визначенні успішного учня рис особистості, зменшення (окрім групи із середньою ОЕ) відсотка поведінкових характеристик, а також, порівняно з іншими класами, відчутні змістовні відмінності в описах. Так, кількість узагальнених висловлювань приблизно однакова у групах з низькою та середньою ОЕ з четверто- і п'ятикласниками, збільшується у групі вискоефективних шестикласників. Водночас спостерігаються нові характеристики, що якісно відрізняються: «намагається змінитися на краще», «багато досяг у житті», «намагається досягти успіхів у навчанні». Зауважимо зменшення категоричності висловлювань, зростання проблематичності, обережності, що, на думку А.В. Захарової та М.Е. Боцманової [5], є свідченням підвищення рівня їх рефлексивності. До вже вказаних змін можна також додати й виокремлені у категорії «інші висловлювання» такі характеристики успішного учня, як «має хорошу репутацію», «отримує задоволення від навчання». Як уже зазначалося, шестикласники всіх рівнів ОЕ вважають значущими для успішного учня риси й суб'єкта учіння, і суб'єкта життєдіяльності загалом. І якщо кількість висловлювань щодо рис, важливих для здійснення навчальної діяльності, зменшується з підвищенням рівня ефективності (III група – 27,3%, I група – 16,7%), то значущість особистісних, загальнолюдських рис для вискоефективних шестикласників зростає: III група – 9,1%, I група – 19,4%. Ця категорія висловлювань також якісно інакша, порівняно з іншими класами: «уважний до себе – зважає на свій характер і поведінку», «щасливий», «радісний», «активний

у соціальному житті». Крім того, не тільки у групі з високою, а й з середньою ОЕ наявні висловлювання щодо взаємин із ровесниками і дорослими.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Отже, на підставі результатів аналізу описів успішного учня, що кореспондує з Я-ідеальним школярів, можна стверджувати: актуальним для них є образ учня, який має високі досягнення у навчанні, володіє широким репертуаром учнівських навичок і поведінкових характеристик, йому притаманні певні набори рис, значущих як у сфері Я – суб'єкт учіння, так і у сфері Я – людина. Кількість і якість узагальнених характеристик зменшується як із зростанням віку учнів, так і з підвищенням їх ефективності. Таку саму тенденцію можна констатувати і щодо поведінкових і діяльнісних характеристик. Найбільші, насамперед якісні, зміни відбуваються в описах особистісних рис успішного учня: «типові», «стандартні» висловлювання третьокласників змінюються у шестикласників на менш категоричні, але більш розгорнуті, психологічно обґрунтовані, рефлексивні судження.

Наступним аспектом аналізу експериментальних даних стало з'ясування особливостей образу успішного учня в різних за рівнем ефективності групах, а також співвіднесення образів ідеального та реального «Я» учнів, які будуть представлені у наступних публікаціях.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / Мирослав Йосипович Боришевський. – Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.
2. Виногородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.М. Виногородський; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 20 с.
3. Дорошко І. Рефлексія, мотивація і адаптація як інтегральна характеристика у свідомості особистості / І. Дорошко // Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства і освіти: Матеріали методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2010 року: Зб. матеріалів / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К. : Вид. «Інтерпрес ЛТД», 2010. – С. 163–167.

4. Завацька Н.Є. Психологія соціальної реадптації осіб зрілого віку : монографія / Наталія Євгенівна Завацька. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2009. – 240 с.
5. Захарова А.В. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности / А.В. Захарова, М.Э. Бодманова // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, Й. Ломпшера, А.К. Марковой. – М. : Педагогика, 1982. – С. 152–163.
6. Кетько С.М. Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности / С.М. Кетько, С.А. Пакулина, А.В. Поминов. – Челябинск : Филиал МПГУ, 2005. – 232 с.
7. Краєва О.А. Становлення рефлексивної свідомості на етапі подолання підлітком кризи ідентичності / О.А. Краєва // 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. 11. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – С. 382–392.
8. Свіденська Г.М. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Галина Миколаївна Свіденська; Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2008. – 21 с.
9. Скуловатова О.В. Вплив особистісної успішності на якість адаптації до навчання у ВНЗ / О.В. Скуловатова // 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. 13. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – С. 425–434.
10. Турбан В.В. Становлення етичної свідомості в онтогенезі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Вікторія Вікторівна Турбан; Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2013. – 38 с.
11. Хаяйнен Е.В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / Елена Валентиновна Хаяйнен. – М., 2005. – 20 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Boryshevs'kyy M.Y. Osobystist' u vymirakh samosvidomosti: [monohrafiya] / Myroslav Yosypovych Boryshevs'kyy. – Sumy : Vydavnychyy budynok «Ellada», 2012. – 608 s.
2. Vynohorods'kyy A.M. Rozvytok osobystisnoyi refleksiyyi pidlitkiv (na materialy spryynyattya muzyky): avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psykhol. nauk : spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiya» / A.M. Vynohorods'kyy; Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. – K., 1999. – 20 s.
3. Dorozhko I. Refleksiya, motyvatsiya i adaptatsiya yak intehral'na kharakterystyka u svidomosti osobystosti / I. Dorozhko // Sotsial'no-psykholohichni chynnyky vzayemodiyi suspil'stva i osvity: Materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrayiny 17 lystopada 2010 roku: Zb. materialiv / Za red. akademika S.D. Maksymenka. – K. : Vyd. «Interpres LTD», 2010. – S. 163–167.
4. Zavats'ka N.Ye. Psykholohiya sotsial'noyi readaptatsiyi osib zriloho viku : monohrafiya / Nataliya Yevhenivna Zavats'ka. – Luhans'k : Vyd-vo SNU im. V. Dalya, 2009. – 240 s.
5. Zaharova A.V. Osobennosti refleksii kak psihicheskogo novoobrazovaniya v uchebnoj deyatel'nosti / A.V. Zaharova, M.E. Bocmanova // Formirovanie uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov / Pod red. V.V. Davydova, J. Lompsheera, A.K. Markovoj. – M. : Pedagogika, 1982. – S. 152–163.
6. Ket'ko S.M. Edinstvo refleksii, motivacii i adaptacii v soznanii lichnosti / S.M. Ket'ko, S.A. Pakulina, A.V. Pominov. – Chelyabinsk : Filial MPGU, 2005. – 232 s.
7. Krayeva O.A. Stanovlennya refleksyvnoyi svidomosti na etapi podolannya pidlitkom kryzy kryzy identychnosti / O.A. Krayeva // Problemy suchasnoyi psykholohiyi: Zbirnyk naukovykh prats' Kam'yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny / Za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufriyevoyi. – Vyp. 11. – Kam'yanets'-Podil's'kyy : Aksioma, 2011. – S. 382–392.
8. Svidens'ka H.M. Psykholohichni osoblyvosti rozvytku samo-svidomosti osobystosti v period pidlitkovoyi kryzy : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psykhol. nauk : spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiya» / Halyna Mykolayivna Svidens'ka; In-t psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka APN Ukrayiny. – K., 2008. – 21 s.

9. Skulovatova O.V. Vplyv osobystisnoyi uspishnosti na yakist' adaptatsiyi do navchannya u VNZ / O.V. Skulovatova // Problemy suchasnoyi psykholohiyi: Zbirnyk naukovykh prats' Kam'yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny / Za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufriyevoyi. – Vyp. 13. – Kam'yanets'-Podil's'kyu : Aksioma, 2011. – S. 425–434.
10. Turban V.V. Stanovlennya etychnoyi svidomosti v ontogenezi : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra psykhol. nauk : spets. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psykholohiya» / Viktoriya Viktorivna Turban; In-t psykholohiyi imeni H.S. Kostyuka NAPN Ukrayiny. – K., 2013. – 38 s.
11. Hayajnen E.V. Usloviya stanovleniya lichnostnoj refleksii v podrostkovom vozraste : avtoref. diss. na soiskanie nauch. stepeni kand. psihol. nauk : spec. 19.00.13 / Elena Valentinovna Hayajnen. – M., 2005. – 20 s.

I.V. Yavorska-Vietrova. Dynamics of a successful pupil image (ideal Me) of primary schoolchildren and adolescents in the context of their personal efficiency. The article presents theoretical substantiation of psychological mechanisms of personal efficiency formation, one of which is a reflection, at different ontogenetic stages. It is shown that adequate, realistic self-concept is directly related to reflection formation. The results of the study of ideal Me images for schoolchildren of 3-6 forms depending on their personal efficiency are analyzed. The article determines five group categories with which pupils describe an image of “a successful pupil”: generalized characteristics; characteristics of activities and behaviour; personality traits (this category was divided into two subgroups: 1) traits of a personality as a subject of learning that are important for learning activities; 2) personality traits that characterize a subject as a person); relationships with other people, other characteristics. The performed analysis of a “successful pupil” in relation with ideal Me shows: the image of a pupil with outstanding achievements in learning, with a wide repertoire of pupil skills and behavioural characteristics, having a range of features significant in the “I am a subject of learning” area as well as in the “I am a person” area is important for pupils. It should be noted that quantity and quality of generalized characteristics of a successful pupils varies with increasing of both children age and personal efficiency. The same trend is also stated for behavioural and activity characteristics of ideal Me. The article argues that the most essential, first of all qualitative, changes are presented in descriptions of personality traits of a successful pupils: “typical”, “standard” answers of third-form pupils are replaced by less categorical, but more detailed, psychologically grounded, reflective judgment at descriptions made by sixth-form pupils.

Key words: personal efficiency, image of ideal Me, reflection, generalized characteristics, characteristics of activities and behaviour, personality traits, relationships with others, subject of learning activities.

Received February 10, 2016

Revised March 20, 2016

Accepted April 21, 2016

УДК 376-056.264-056.3-053.4/5

Г.В. Якимчук

annija@ukr.net

Співвідношення мовленнєвого та інтелектуального розвитку у дітей із загальним недорозвитком мовлення

Yakymchuk H.V. The Correlation between Children's Speech and Intellectual Development with the General Speech Underdevelopment / H.V. Yakymchuk // 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 33. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. – P. 613–624.

Г.В. Якимчук. Співвідношення мовленнєвого та інтелектуального розвитку у дітей із загальним недорозвитком мовлення. У статті здійснено науково-теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з питання співвідношення мислення та мовлення. Проаналізовано специфіку відношень мовлення та інтелекту у структурі дефекту при загальному недорозвитку мовлення. Розглянуто проблему порушень розвитку з позиції структурної організації дизонтогенезу та концепції про загальні та специфічні закономірності у психічному розвитку. Описано питання визначення провідного дефекту у структурі порушення та вторинних проявів. Порівняно результати останніх досліджень науковців з даного питання та зроблено узагальнення. Встановлено наявність складного поєднання порушень мовлення та пізнавальної діяльності у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Визначено необхідність розмежування провідного дефекту та вторинних проявів у випадках порушення розумового, мовленнєвого розвитку, порушень емоційно-вольової сфери. Зафіксовано взаємовплив порушень мовленнєвого розвитку та розвитку інтелектуального. Представлено необхідність диференційної діагностики наявних патологій розвитку у дитини для визначення з-поміж них провідного порушення, що потребує першочергових від-

новлювальних заходів, для досягнення належного корекційного ефекту при ушкодженому розвитку. Крім того, встановлено також необхідність диференційованого вирішення питання відхилень пізнавальної сфери дітей із загальним недорозвитком мовлення з метою планування змісту корекційно-розвиткової роботи, добору доцільних педагогічних засобів і прийомів, зорієнтованих на особливості індивідуального розвитку дитини. Отримані дані узагальнені та представлені у вигляді описового порівняння та висновків. Визначено зміст і напрямки подальшого дослідження означеної проблеми.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, диференційна діагностика, співвідношення мовленнєвого та інтелектуального розвитку, первинні та вторинні дефекти, структура дефекту.

А.В. Якимчук. Соотношение речевого и интеллектуального развития у детей с общим недоразвитием речи. В статье осуществлён научно-теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по вопросу о соотношении мышления и речи. Исследована специфика отношений в структуре дефекта при общем недоразвитии речи. Рассмотрена проблема нарушений развития с позиции структурной организации дизонтогенеза и концепции об общих и специфических закономерностях в психическом развитии. Описан вопрос определения ведущего дефекта в структуре нарушения и его вторичных проявлений. Проведено сравнение результатов последних исследований учёных по данному вопросу и сделано обобщение. Установлено наличие сложного сочетания нарушений речи и познавательной деятельности у детей с общим недоразвитием речи. Определена необходимость разграничения ведущего дефекта и вторичных проявлений в случаях нарушения умственного, речевого развития, нарушений эмоционально-волевой сферы. Зафиксировано взаимовлияние нарушений речевого развития и развития интеллектуального. Представлена необходимость дифференциальной диагностики имеющихся патологий развития у детей для определения среди них ведущего нарушения, которое требует первоочередных восстановительных мероприятий для достижения необходимого коррекционного эффекта при повреждённом развитии. Кроме этого, установлена также необходимость дифференцированного решения вопроса отклонений познавательной сферы у детей с общим недоразвитием речи с целью планирования содержания коррекционно-развивающей работы, подбора целесообразных педагогических методов и приёмов, ориентированных на особенности индивидуального развития ребёнка. Полученные данные обобщены, результаты представлены в виде сравнительного описания и выводов. Определено содержание и направления дальнейшего исследования обозначенной проблемы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дифференциальная диагностика, соотношение речевого и интеллектуального развития, первичные и вторичные дефекты, структура дефекта.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції дослідження загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) характеризуються застосуванням нових підходів до психолого-педагогічної допомоги дітям з порушеннями мовлення. Зміни, що відбуваються в українському суспільстві, стратегії реформування в освітній політиці, спрямовані на гармонійний розвиток особистості, її соціалізацію та індивідуалізацію, визначають необхідність розробки ефективних методів диференційної логопедичної діагностики та корекційно-розвиткового впливу в умовах інклюзивного навчання дітей зазначеної категорії. Нагальною є потреба наукового та науково-методичного забезпечення диференційного вивчення дітей із загальним недорозвитком мовлення. Дослідження питання диференційної діагностики цієї форми мовленнєвого дизонтогенезу є актуальним на сучасному етапі розвитку вітчизняної логопедичної науки, оскільки сприятиме розкриттю теоретичних та прикладних основ диференційної логопедичної діагностики та окресленню перспектив подальшого розвитку логопедії.

Аналіз останніх досліджень. Терміном «загальний недорозвиток мовлення» у спеціальній літературі позначають специфічні прояви мовленнєвої недостатності, що характеризуються порушенням або відставанням від норми всіх компонентів мовлення: лексики, граматики, фонетики. Типовими виділяють порушення змістового та мовного компонентів за умови збереження слуху та інтелекту (Т. Б. Філічева, Г. В. Чіркїна). З огляду на такий підхід, у випадках недостатньої сформованості фонологічного, лексико-семантичного, морфологічного, синтаксичного компонентів мовленнєвої діяльності можна говорити про загальний недорозвиток мовлення у дітей із затримкою мовленнєвого розвитку, моторною та сенсорною алалією, дитячою афазією, вираженими дизартричними проявами.

Найбільшого значення необхідність визначення провідного дефекту набуває у випадках порушення розумового, мовленнєвого розвитку, порушень емоційно-вольової сфери. На ранніх етапах розвитку дитини складність становить розмежування випадків грубого мовленнєвого недорозвитку, моторної алалії, сенсорної алалії, розумової відсталості, аутизму та затримки психічного розвитку, які мають схожі клініко-педагогічні прояви та можуть бути представлені специфічним симптомокомплексом лінгвістичних та інтелектуальних порушень, різномірним етіопатогенезом, складною структурою механізмів як нейрофізіологічних, так і психологічних. Проте, на нашу думку, класи-

фікація мовленнєвих порушень за симптоматичним критерієм нівелює поліморфність патогенезу та етіології, що, в свою чергу, значно ускладнює логопедичну диференціацію дітей із ЗНМ, їх відмежування від дітей з іншими атипіями розвитку, в структурі яких присутні порушення мовлення системного характеру, і визначає необхідність дослідження порушення або недорозвитку мовлення у взаємозв'язку з інтелектуальним та пізнавальним розвитком.

Мета статті: проаналізувати вітчизняну та зарубіжну літературу з питання співвідношення мовленнєвого та інтелектуального розвитку у дітей із загальним недорозвитком мовлення та на основі отриманих висновків обрати провідний напрямок подальшого дослідження.

Виклад основного матеріалу. Сучасний напрямок вивчення ЗНМ у логопедичній науці скеровує нас на актуалізацію положень науковців минулого століття. Зокрема, слухними стають ідеї структурної організації дизонтогенезу Л. С. Виготського та концепція про загальні та специфічні закономірності у психічному розвитку. Концепція про первинні та вторинні відхилення в процесі дизонтогенезу, на нашу думку, може стати методологічною передумовою вивчення та аналізу структури мовленнєвого дефекту при загальному недорозвитку мовлення у дітей.

Розглядаючи проблему порушень інтелектуального розвитку, Л. С. Виготський виділяв дві групи дефектів: первинні та вторинні. Він зазначав, що «усі симптоми не вишиковуються в один ряд, кожний член якого знаходиться в однаковому відношенні до причини, яка породила весь ряд» [2]. Одні симптоми викликані хворобливими факторами – первинні дефекти, а інші опосередковано пов'язані з ними – вторинні відхилення. Вчений вважав необхідним розмежування первинних ознак розумової відсталості та вторинних нашарувань, ускладнень розвитку, підкреслюючи складне співвідношення симптомів до їх причини.

Первинний дефект, на думку Л. С. Виготського, може мати характер недорозвинення або пошкодження різних ланок мовленнєвої системи та за умови браку корекційних заходів обов'язково спричинює вторинні і, навіть, третинні відхилення: недорозвинення усіх структурних компонентів мовлення, обмеженість сенсорних, часових, просторових уявлень; недорозвинення мнестичних процесів; недостатня цілеспрямованість і сконцентрованість уваги; зниження рівня узагальнень; недостатнє вміння планувати власну діяльність, будувати умовиводи, вста-

новлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо. Мовленнєві порушення безперечно призводять до стійкого порушення соціальних зв'язків і адаптивних можливостей [2; 6]. Вторинний дефект є «основним об'єктом психологічного вивчення і корекції аномального розвитку», оскільки виникає у подальшому розвитку дитини з порушеннями психофізичного, розумового розвитку у тому випадку, коли неможливе компенсаторне забезпечення первинних порушень. Важливо зазначити, що вторинні дефекти розглядаються як зворотні зміни процесу розвитку психічних функцій, що виникли на тлі первинно порушених.

Л. С. Виготський зазначав, що розвиток психіки дитини з вадами та дитини з нормою розвитку підпорядковується тим самим загальним закономірностям (поетапність розвитку, наявність сенситивних періодів, систематичності у розвитку особистості, взаємообумовленості біологічного та соціального). Проте, спостерігаються і специфічні закономірності у розвитку аномальної дитини, такі, що властиві окремим групам дітей з інтелектуальною недостатністю. Такими особливостями можуть бути більш подовжений термін формування уявлень про навколишній світ, виникнення порушень поведінки, дезадаптації, порушення самооцінки тощо. Отже, для повноцінного визначення структури мовленнєвого дефекту у дітей, за Л. С. Виготським, необхідно визначити загальні та специфічні закономірності мовленнєвого розвитку, співвідношення яких створює характерні особливості мовленнєвого порушення даної категорії дітей.

З метою подальшого аналізу та узагальнення досвіду з питання вивчення співвідношення мовленнєвого та інтелектуального розвитку у дітей з порушеннями мовлення, зокрема, загальним недорозвитком мовлення, пропонуємо використати історико-теоретичний підхід.

В аспекті проблеми диференційної діагностики слід зазначити, що складні порушення мовлення у спеціальній науці, зокрема логопедії та логопсихології, розглядають у співвідношенні мовних та немовних компонентів у структурі мовномисленнєвої діяльності. Особливу увагу дослідників привертає питання про стан мисленнєвої діяльності у дітей з ЗНМ (В. В. Ковальов, О. М. Корнєв, Р. Є. Левіна, О. М. Мастюкова, В. К. Орфінська, Є. Ф. Соботович, Г. В. Чіркїна, О. Л. Черкасова, Т. Б. Філічева, Т. А. Фотекова та ін.).

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з питання співвідношення мислення та мовлення показує, що вчені застосовують підходи до його вирішення з різних, нерідко протилежних

теоретичних позицій. Сьогодні не існує однозначного погляду на структуру дефекту при такому типі дизонтогенезу як ЗНМ.

Погляд вторинного порушення пізнавального розвитку у дітей з недорозвитком мовлення відстоюють Н. С. Лакме, Р. Ефрон [9]. Вони відкидають причинно-наслідковий вплив мовленнєвих порушень на рівень інтелектуального розвитку дітей. Науковці зазначають, що порушення мовлення може викликати недостатність загального пізнавального розвитку за типом «соціальної депривації». І. Т. Власенко також вважає, що розлади мислення у дітей обумовлені порушеннями мовленнєвої діяльності.

Дослідження Р. Є. Левіної з позиції послідовного системного аналізу мовленнєвого та психічного недорозвитку дітей з вадами мовлення показують, що недостатність мислення та інших психічних процесів носить характер вторинної затримки розвитку.

У своїх працях Р. Є. Левіна зауважує, що вторинний недорозвиток пізнавальних функцій у дітей з порушеннями мовлення зазнає таких самих патологічних змін, що і мовленнєві процеси, але на іншому, більш функціональному рівні.

С. М. Шаховська, Г. В. Гуровець зазначають, що інтелект дітей змінений вторинно у зв'язку зі станом мовленнєвої функції, проте високої кореляції між рівнем недорозвитку мовлення та інтелекту ними не встановлено.

Отже, вивчення особливостей пізнавальної діяльності дітей із ЗНМ свідчать про те, що мовленнєва вада тягне за собою певні недоліки інтелектуального розвитку, недостатність довільної уваги, пам'яті, недостатнє засвоєння знань, нестійкість емоційно-вольової сфери. В більшості випадків дослідження вторинності інтелектуальної недостатності у дітей з порушеннями мовлення мають описовий характер інтелектуального дефіциту без виявлення його внутрішніх механізмів. Дослідники окреслюють конкретність мислення дітей з тяжкими порушеннями мовлення, бідність логічних операцій, зниження здатності до узагальнення, символізації. На думку науковців, інтелектуальна недостатність посилюється зниженням уваги, пам'яті, порушенням працездатності, а у процесі подолання мовленнєвого порушення в умовах корекційно-розвивального навчання відбувається компенсація й інтелектуальних недоліків.

Р. А. Белова-Давід, досліджуючи пізнавальний розвиток у дітей з моторною алалією у динаміці, зазначає, що «картина мовленнєвого порушення залежить від рівня та характеру ураження рухової системи мозку» [3]. Обстеження значної кількості

дітей з недорозвитком мовлення у процесі логопедичного впливу дозволяє автору зробити висновок про недостатність засвоєння ними знань про навколишній світ. Разом з тим, випадки успішного навчання характеризуються нестійкістю новоутворень та їх розпаду в ситуації втоми, або зміни завдання. Автор наголошує, що саме первинна інтелектуальна недосконалість є причиною психічного та мовленнєвого недорозвитку.

У наукових роботах М. В. Богданова-Березовського, Е. І. Кириченко та інших науковців наголошується на тому, що порушення мовленнєвої діяльності у більшості дітей із ЗНМ є наслідком інтелектуальної недостатності.

Інша група науковців відстоює позиції диференційованого підходу до вирішення питання про співвідношення мовленнєвих та інтелектуальних порушень у дітей з досліджуваним типом мовленнєвих порушень (Л. Є. Андрусишина, Н. С. Жукова, В. А. Ковшиков, О. М. Мастюкова, В. К. Орфінська, О. В. Преснова, Є. Ф. Соботович, О. М. Усанова, Т. О. Фотекова).

Автори звертають увагу на виражену диспропорцію в розвитку вербального та невербального мислення дітей із ЗНМ. При цьому показники вербального інтелекту у таких дітей значно відстають від невербального. Проте, і в межах цих типів мислення можна спостерігати непропорційність. О. В. Преснова вказує на нерівномірність сформованості окремих операцій словесно-логічного мислення у дошкільників з ЗНМ (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстракції) за кращої сформованості операцій класифікації [8].

Дані Є. Ф. Соботович дозволяють зробити висновок, що розвиток невербального інтелекту у дітей з первинною мовленнєвою патологією відбувається нерівномірно, тобто, за станом одних мисленнєвих операцій (узагальнення, аналіз, синтез та ін.) діти з тяжкими мовленнєвими розладами можуть знаходитися в межах норми або затримуватися в своєму розвитку на 1-2 роки, за станом інших операцій – такі діти можуть бути на рівні, нижчому за дітей з інтелектуальною недостатністю [9]. За даними автора, невербальний інтелект відстає, оскільки темпи розвитку логопатів знижені.

Н. С. Жукова, досліджуючи питання несформованості усіх сторін мовлення у дітей з ЗНМ, розглядає патологію мовленнєвого розвитку у співвідношенні з загальним психічним розвитком [4].

Загальний недорозвиток мовлення характеризується різноманіттям форм з різним етіопатогенезом, кожній з яких може

відповідати певна картина несформованості пізнавальної діяльності різного ступеня. Таким чином, питання відхилень пізнавальної сфери дітей з ЗНМ повинно вирішуватися диференційовано (Т. О. Фотекова).

В. А. Ковшиков вивчав стан операцій образного та понятійного мислення у дітей з алалією під час виконання завдань, що не потребують вербального вираження результатів. Автор наводить дані про те, що за станом образного та понятійного мислення, результати якого виражаються в невербальній формі, діти з алалією практично не відрізняються від дітей з правильним мовленням. Проте, дослідник зазначає, що на процес і результати вирішення мисленневих завдань у таких дітей впливає недостатність знань та порушення самоорганізації, емоційна збудливість, моторна загальмованість, негативізм.

О. М. Мастюкова в своїх дослідженнях вказує, що у багатьох дітей з мовленнєвими порушеннями за умови формально збереженого інтелекту мають місце виражені труднощі навчання, своєрідне нерівномірне дисгармонічне відставання усіх психічних процесів [7]. Досліджуючи психічний розвиток дітей з алалією, автор вказує на наявність елементарного абстрактного мислення за частого зісковзування мисленневих процесів на конкретно-ситуаційний рівень. Завдання, що не потребують словесного оформлення, такі діти виконують задовільно. Разом з цим мають місце нерозуміння загадок, прислів'їв, незначний запас узагальнюючих слів, труднощі засвоєння причинно-наслідкових зв'язків. Особливостями мислення таких дітей автор вважає недостатність тих його сторін, що особливо пов'язані з мовленнєвою діяльністю – понятійного мислення та узагальнюючої функції слова. Труднощі вирішення мисленневих завдань, за О. М. Мастюковою, пов'язані з недостатньою динамікою мислення, інертністю мисленневих процесів, зниженням активності, цілеспрямованості, довільності інтелектуальної діяльності, несформованістю функцій планування та контролю мовлення. Порушення формування внутрішнього мовлення автор ставить в залежність не тільки від тяжкості локального мовленнєвого порушення, а й визначаються загальними особливостями коркової діяльності.

Л. Є. Андрусина, досліджуючи особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, розкриває психологічні мовленнєві механізми, стан операцій мислення, різних видів пам'яті, уваги, які обумовлюють особливості інтелектуального розвитку дітей

дошкільного віку із ЗНМ. За результатами її дослідження можна встановити, що «інтелектуальний розвиток дітей із ЗНМ визначається через сформованість процесів мислення, пам'яті, уваги та їх співвідношення з фонологічним, лексико-семантичним, морфологічним і синтаксичним рівнями мовлення» [1]. Системний характер порушень пізнавальних процесів у дошкільників із ЗНМ автор вбачає у недостатності та в деяких випадках патологічності операцій мислення, пам'яті, уваги.

Отже, можна узагальнити, що характер співвідношень первинних і вторинних симптомів є надзвичайно складним, що підтверджує реальна логопедична практика. Дисгармонійний характер пізнавального та мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення зумовлює необхідність цілеспрямованого вивчення стану їх когнітивних функцій. А саме, виявлення співвідношення мовленнєвих симптомів і порушень пізнавальної діяльності у структурі дефекта для обрання стратегії, методичної та організаційної наступності у вирішенні корекційно-логопедичних завдань.

Висновки. Означені погляди з позиції диференційованого підходу до розмежування наявних у дитини порушень, на нашу думку, можуть бути провідними у подальшому дослідженні загального недорозвитку мовлення. Співвіднесення результатів такого вивчення в майбутньому стануть підґрунтям для наукових висновків.

Список використаних джерел

1. Андрусишина Л. Є. Особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: автореф. дис. канд. псих. наук: спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Л. Є. Андрусишина. – Київ, 2012. – 20 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Под. ред. Т. А. Власовой. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 5: Основы дефектологии. – 1983. – 369 с.
3. Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / Р. А. Белова-Давид // Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием: Сб. статей / Сост. Р. А. Белова-Давид. – Москва : Просвещение, 1972. – С. 32–81.
4. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. – Москва : Просвещение, 1990. – 238 с.

5. Ковшиков В. А. К вопросу мышления у детей с экспрессивной («моторной») алалией / В. А. Ковшиков, Ю. А. Элькин // Дефектология. – 1980. – №2. – С. 14–21.
6. Коноплята С. Ю. Логопсихологія: навчальний посібник / За ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет / С. Ю. Коноплята, Т. В. Сак. – Київ: Знання, 2010. – 294 с.: табл.
7. Мастюкова Е. М. Основные формы двигательных, речевых и интеллектуальных нарушений у детей с ante- и перинатальным поражением мозга / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – 1977. – №5. – С. 33–38.
8. Преснова О. В. Особенности словесно-логического мышления у детей 6-летнего возраста с общим недоразвитием речи / О. В. Преснова // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Сост. Ю. Ф. Гаркуша. – Москва, Воронеж, 2001. – С. 104–111.
9. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. – Москва: Классикс-стиль, 2003. – 160 с.
10. Усанова О. Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи / О. Н. Усанова, Т. Н. Синякова // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи / Отв. редактор В. И. Селиверстов. – Москва: МГПИ, 1982. – С. 13–19.
11. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практик. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.
12. Фотекова Т. А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта детей с общим недоразвитием речи / Т. А. Фотекова // Дефектология. – 1994. – №2. – С. 16–24.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andrusyshyna L. Je. Osoblyvosti intelektual'nogo rozvytku ditej starshogo doshkil'nogo viku iz zagal'nym nedorozvytkom movlennja: avtoref. dys. kand. psyh. nauk: spec. 19.00.08 «Special'na psihologija» / L. Je. Andrusyshyna. – Kyi'v, 2012. – 20 s.
2. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij: v 6 t. / Pod. red. T. A. Vlasovoj. – Moskva: Pedagogika, 1983. – T. 5: Osnovy defektologii. – 1983. – 369 s.
3. Belova-David R. A. Klinicheskie osobennosti detej doshkol'nogo vozrasta s nedorazvitiem rechi / R. A. Belova-David // Klinicheskie osobennosti detej doshkol'nogo vozrasta s

- nedorazvitiem: Sb. statej / Sost. R. A. Belova-David. – Moskva : Prosveshhenie, 1972. – S. 32–81.
4. Zhukova N. S. Preodolenie obshhego nedorazvitija rechi u doshkol'nikov / N. S. Zhukova, E. M. Mastjukova, T. B. Filicheva. – Moskva : Prosveshhenie, 1990. – 238 s.
 5. Kovshikov V. A. K voprosu o myshlenii u detej s jekspressivnoj («motornoj») alaliej / V. A. Kovshikov, Ju. A. Jel'kin // Defektologija. – 1980. – №2. – S. 14–21.
 6. Konopljasta S. Ju. Logopsihologija: navchal'nyj posibnyk / Za red. d-ra ped. nauk, prof. M. K. Sheremet / S. Ju. Konopljasta, T. V. Sak. – Kyi'v : Znannja, 2010. – 294 s. : tabl.
 7. Mastjukova E. M. Osnovnye formy dvigatel'nyh, rechevyh i intellektual'nyh narushenij u detej s ante- i perinatal'nym porazheniem mozga / E. M. Mastjukova // Defektologija. – 1977. – №5. – S. 33–38.
 8. Presnova O. V. Osobennosti slovesno-logicheskogo myshlenija u detej 6- letnego vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi / O. V. Presnova // Rebjonok. Rannee vyjavlenie otklonenij v razvitii rechi i ih preodolenie / Sost. Ju. F. Garkusha. – Moskva, Voronezh, 2001. – S. 104–111.
 9. Sobotovich E. F. Rechevoe nedorazvitie u detej i puti ego korrekcii / E. F. Sobotovich. – Moskva : Klassiks-stil', 2003. – 160 s.
 10. Usanova O. N. Osobennosti neverbal'nogo intelekta pri nedorazvitii rechi / O. N. Usanova, T. N. Sinjakova // Obuchenie i vospitanie detej s narushenijami rechi / Otv. redaktor V. I. Seliverstov. – Moskva : MGPI, 1982. – S. 13–19.
 11. Filicheva T. B. Ustranenie obshhego nedorazvitija rechi u detej doshkol'nogo vozrasta: Prakt. posobie / T. B. Filicheva, G. V. Chirkina. – Moskva : Ajris-press, 2004. – 224 s.
 12. Fotekova T. A. Sochetanie narushenij poznavatel'noj i rechevoj sfer v strukture defekta detej s obshhim nedorazvitiem rechi / T. A. Fotekova // Defektologija. – 1994. – №2. – S. 16–24.

H.V. Yakymchuk. The Correlation between Children's Speech and Intellectual Development with the General Speech Underdevelopment. The article demonstrates that the scientific and theoretical analysis of national and foreign literature with respect to correlation between thinking and speech was carried out. The paper analyzed the specifics of the relationship of speech and intellect in the defect structure in the general underdevelopment of speech. The paper considers the problem of developmental disorders from the standpoint of structural organization dysontogenesis and concepts about the general and specific regularities of mental development.

It described the issue of determining the leading defect in the structure of secondary violations and manifestations. It was compared the results of recent research scientists on the subject and made a generalization. There is shown a complex combination of speech disorders and cognitive functions among children with general underdevelopment of speech. It identified the need to separate leading defect and secondary manifestations in cases of infringement of intellectual, language development, disorders of emotional and volitional. The link between impaired speech development and the development of intellectual is fixed. The paper shows the need for differential diagnosis of existing pathologies of the child to determine among them leading disorder that needs urgent restore activities to achieve the proper effect in correctional developmental disorders. The paper identified the need to address the issue of differential deviations of informative sphere of children with the general underdevelopment of speech in order to plan the contents of correction and development work and pedagogically appropriate choice of means and methods, focus on personality characteristics of the individual child's development. These data are summarized and presented in a descriptive comparison. It is defined the further research of the identified issue.

Key words: general speech underdevelopment, differentiated diagnostics, correlation between speech and intellectual development, primary and secondary defects, disorder's structure.

Received February 05, 2016

Revised March 23, 2016

Accepted April 24, 2016

Бібліографія

1. Адамчук О. В. Особливості попередження та подолання мобінгу у колективі / Є. М. Потапчук, О. В. Адамчук // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія «Військово-спеціальні науки» / відповід. ред. В. В. Балабін. – К. : Київський університет, 2009. – Вип. 23. – С. 63-65.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М., 1995. – 292 с.
3. Адлер Г. CQ, или Мускулы творческого интеллекта / Гарри Адлер ; пер. с англ. С. Потапенко. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 496 с.
4. Александрова М.Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии / М.Д. Александрова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 136 с.
5. Алексеева М.И. Мотивы навчання учнів. Посібник для вчителів / Майя Іванівна Алексеева. – К. : Рад. школа, 1974. – 117 с.
6. Алпатов В. М. История лингвистических учений / Владимир Михайлович Алпатов. – М. : Юрист, 2001. – 368 с.
7. Аминов Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 104.
8. Аммон Г. Психосоматическая терапия / Г. Аммон. – СПб., 2000. – 238 с.
9. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – Москва : Изд-во «Наука», 2001. – 279 с.
10. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : ИПП, 1996. – 160 с.
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 338 с.
12. Андреева Г.М. Социальная психология / Галина Михайловна / Г.М. Андреева. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 429 с.
13. Андреева Т.В. Семейная психология / Т.В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
14. Андрусишина Л. Є. Особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: автореф. дис. канд. псих. наук: спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Л. Є. Андрусишина. – Київ, 2012. – 20 с.
15. Антоненко И.В. Доверие: социально-психологический феномен [Текст] / И.В. Антоненко. – М. : Социум; ГУУ, 2004. – 320 с.
16. Антонян Ю.С. Криминальная патопсихология / Ю.М.Антонян, В.В. Гульдан. – М. : Наука, 1991. – 248 с.
17. Антонян Ю.С. Преступность и психические аномалии / Ю.С. Антонян, С. В. Бородин. – М. : Наука, 1987. – 118 с.
18. Анцыферова Л. И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования / Л. И. Анцыферова // Психол. журн. – 1992. – Т. 13, №5. – С. 12–25.

19. Анцыферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы / Л.И. Анцыферова // Психол. журн. – Т. 15. – 1994. – № 3. – С. 99–105.
20. Анцыферова Л.И. Общественно-исторический характер телесного бытия человека / Л.И. Анцыферова // Биология человека и социальный прогресс. – Пермь, 1982. – С. 89–96.
21. Анцыферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного старения личности / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. № 6. – С.60–71.
22. Анцыферова Л.И. Психология старости: особенности развития психологии личности в период поздней зрелости / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №3. – С.86–99.
23. Арина Г. А. Средства массовой информации как фактор возникновения озабоченности собственной внешностью в юношеском возрасте / Г. А. Арина // Культурноисторическая психология. — 2009. – № 4. – С. 105–114.
24. Артемьев А.И. Социология личности [Текст] / А. И. Артемьев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во «Арба Т-XXI», 2001. – 256 с.
25. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.
26. Астанина Н.Б. Создание и апробация нового личностного опросника «Методика изучения доверия к себе» [Текст] / Н.Б. Астанина // Электронный журнал «Психологическая наука и образование»: [электронный ресурс] / ГБОУ ВПО Мос. гор. психол.-пед. ун-т. – Режим доступа: \WWW/ URL: http://psyedu.ru/files/articles/1802/pdf_version.pdf , 2010. – № 3. – Загл. с экрана.
27. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии / В.М. Астапов – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.
28. Ачитаева И. Б. Деструктивные взаимоотношения в учебных группах образовательных учреждений МВД России: дис. канд. псих. наук: 19.00.05 / И. Б. Ачитаева. – Москва, 2010. – 249 с.
29. Базаева Ф.У. Анализ феномена самореализации в зарубежной гуманистической психологии [Текст] / Ф. У. Базаева // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 3. – С. 46–50.
30. Балабанова Л.М. Судебная патопсихология (вопросы определения нормы и отклонений) / Л.М.Балабанова. – Д. : Сталкер, 1998. – 432 с.
31. Балобанова Л. В. Управління персоналом : Навч. посіб. / Л. В. Балобанова, О. В. Сардак. – К. : ВД «Професіонал», 2006. – 512 с.
32. Балобанова Т. Н. Развитие творческой активности личности в системе высшего образования : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Татьяна Николаевна Балобанова ; Кур. гос. техн. ун-т. – Курск, 1999. – 229 с.

33. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура; Пер. с англ. – СПб. : Еврознак, 2000. – 320 с.
34. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура; пер. с англ. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
35. Бандурка А. М. Психология управления [Текст] / А. М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Харьков : Фортуна-пресс, 1998. – 464 с.
36. Бандурка А. М. Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Харьков : ООО «Фортуна пресс», 1998. – 464 с.
37. Бауманн У. Клиническая психология / У. Бауманн, М. Перре; [пер. с нем. А.Желнин и др.]. – [2-е междунар. изд.] – СПб. : Питер, 2003. – 1312 с.
38. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1972.
39. Бачериков Н. Е. Клиническая психиатрия / Н.Е. Бачериков, К.В. Михайлова, В.Л. Гавенко и соавт. – К. : Здоровье, 1989. – 512 с.
40. Белінська Є. Сучасні дослідження віртуальної комунікації: проблеми, гіпотези, результати / Є. Белінська, А. Жічкіна. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 165 с.
41. Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / Р. А. Белова-Давид // Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием: Сб. статей / Сост. Р. А. Белова-Давид. – Москва : Просвещение, 1972. – С. 32–81.
42. Белоусова С. А. Психологические механизмы актуализации руководителем субъектного ресурса персонала : автореф. дис. на соиск. учён. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.03 – Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки) / Светлана Анатольевна Белоусова; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. – М., 2011. – 38 с.
43. Беляева Е.В. Социальный интеллект и психологические качества личности руководителя : Дисс. канд. психол. наук : 19.00.05 / Елена Викторовна Беляева. – Самара, 2005. – 173 с.
44. Беркалиев Т.Н. Роль психологических механизмов изменений в кризисном консультировании / Тимур Ниязбекович Беркалиев // Universum: Психология и образование : электрон. научн. журн. – 2014. – № 1(2) : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <<http://7universum.com/ru/psy/archive/item/857>>.
45. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] : пер. с англ. / Р. Бернс; ред. и вступ. ст. В.Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
46. Бернштейн Н. А. О ловкости и её развитии / Н. А. Бернштейн. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.

47. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн; под ред. О. Г. Газенко, изд. подгот. И.М. Фейенберг. – М. : Наука, 1990. – 495 с.
48. Беседа с профессором А.Ф. Лосевым // Вопросы философии. – 1984. – №1. – С. 144–149.
49. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості / І. Д. Бех // Вибрані наукові праці : у 2 т. / Іван Дмитрович Бех. – Чернівці : Букрек, 2015. – Т. 1. – 640 с. – (Серія «Школа майбутнього»).
50. Битенский В.С. Нейропсихология и нейропсихиатрия (исследование параллелизма психических феноменов и электрофизиологии мозга) / В.С. Битенский, Б.А. Лобасюк, М.И. Боделан // Вісник психіатрії та психофармакотерапії. – №1 (17). – 2010. – С. 7–11.
51. Бобнева М.И. Социальное развитие личности [Текст] / Маргарита Исидоровна Бобнева // Соц. психология личности. – М., 1979. – 344 с.
52. Бодалёв А.А. Личность и общение [Текст] / Алексей Александрович Бодалёв. – М., 1995. – 323 с.
53. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : [учебное пособие для вузов] / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
54. Большакова А. Н. Социальная психология менеджмента : учебное пособие / А. Н. Большакова. – Х. : ХГАК, 2003. – 191 с.
55. Бондарчук О. І. Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи / О. І. Бондарчук // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : Зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки» / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип 8. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського. – 2012. – С. 30–36.
56. Бондарчук О.І. Організаційно-професійні особливості самоефективності керівників освітніх організацій / О.І. Бондарчук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 27. – К. : Аксіома, 2015. – С. 57–69.
57. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія] / Мирослав Йосипович Боришевський. – Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.
58. Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика-психологопедагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников / С. Ю. Бородулина. – Ростов на Дону: Феникс, 2004. – 352 с.
59. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер ; [пер. с нем.] ; под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лезова. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
60. Будник О.Б. Соціально-психологічний контекст підготовки майбутнього педагога / О.Б. Будник // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології

- імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 30. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С. 31–47.
61. Булах І. С. Психологія життєвих криз особистості. Курс лекцій : навч. посібн. / Ірина Сергіївна Булах : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 110 с.
 62. Булах І. С. Психологія життєвих криз особистості. Курс лекцій : навчальний посібник / І. С. Булах; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 110 с.
 63. Буль П.И. Психотерапия, гипноз и внушение в практической медицине / Д.Г. Буль. – Л., 1990. – 91 с.
 64. Бура А. П. Організація роботи школи як опорного закладу освітнього округу / А. П. Бура // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в сучасних соціокультурних умовах : зб. наукових праць / за ред. А. І. Анцибора; Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників. – Вінниця : ПП Балюк І. Б., 2011. – С. 40–45.
 65. Бурлачук Л. Психотерапия: психологические модели / Л. Бурлачук, А. Кочарян, М. Жидко. – СПб. : Питер, 2003. – 472 с.
 66. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2006. – 350 с.
 67. Бурно М.Е. Клиническая психотерапия / М.Е. Бурно. – М. : Академический Проект; Целовая книга, 2006. – 800 с.
 68. Бурова О. Метафізика зору: про діалог речового й тілесного / О. Бурова // Філософська думка. – 1998. – №3. – С. 16–33.
 69. Буянова М.В. Социально-психологические факторы мотивации достижения: дис. ...кандидата психол. наук: 19.00.05 / Марианна Викторовна Буянова. – СПб., 2004. – 179 с.
 70. Веккер Л.М. Психические процессы. В 2 т. / Лев Маркович Веккер. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1974. – Т. 1. – 334 с.
 71. Вайнола Р. Х. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку [Текст] / Р. Х. Вайнола, А. Й. Капська, Н. М. Кюмарова. – К. : Академпрес, 1999. – 285 с.
 72. Варбан Е. О. Життєва криза : поняття, концепції та прояви / Е. О. Варбан // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. 8. – С. 120–133.
 73. Варій М.Й. Психологія особистості: навч. пос. / М.Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
 74. Василенко К. А. Волонтер – це стан душі [Текст] / К.А. Василенко // Волонтер. – 2001. – №10. – С. 24–32.

75. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис : типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 90–101.
76. Визгина А.В. Роль внутреннего диалога в самосознании личности : Автореферат канд. психол. наук/ А.В. Визгина. – М. : МГУ. – 1996. – 24 с.
77. Виногородський А.М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.М. Виногородський; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 20 с.
78. Вірна Ж.П. Самоставлення як імперативний модус професійної ідентифікації особистості / Ж.П. Вірна. – Психологічні перспективи. – 2011. – Вип.17. – С.28-39.
79. Власова Е. И. Социальная креативность в структуре интеллекта социально одаренной личности / Е. И. Власова // Психология одаренности. – К., 1996. – С. 82–91.
80. Воликова С. В. Родительский перфекционизм – фактор развития эмоциональных нарушений у детей, обучающихся по усложненным программам / С. В. Воликова, А. Б. Холмогорова, А. М. Галкина // Вопросы психологии. – 2006. – №5. – С. 23–32.
81. Волков Е. Н. Критерии, признаки, определения и классификации вредящего психологического воздействия: психологическое травмирование, психологическая агрессия и психологическое насилие / Е.Н. Волков // Журнал практического психолога. – 2002. – № 6. – С. 183–199.
82. Волонтерство. Пособие для организатора волонтерского ruchu [Текст] / Укл. Т. Л. Лях, авт. кол.: О. В. Безпалько, Н. В. Заверіко, І.Д. Зверева, Н.В. Зімовець та ін. – К. : ВГЦ «Волонтер», 2001. – 176 с.
83. Вольперт И.Е. Психотерапия / И.Е. Вольперт. – Л. : Медицина, 1972. – 232 с.
84. Вундт В. Введение в психологию / Вильгельм Вундт. – СПб. : Питер, 2002. – 128 с.
85. Выготский Л.С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. – М. : Педагогика-пресс, 1993. – 224 с.
86. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах / Л. С. Выготский, под ред Т. А. Власовой – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5: Основы дефектологии. – 368 с.
87. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Под. ред. Т. А. Власовой. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 5: Основы дефектологии. – 1983. – 369 с.
88. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. / І. М. Галян. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с. – (Серія «Альма-матер»).

89. Гапоненко Н.М. Особенности формирования самооценки, мотивации успеха и самоконтроля в юношеском возрасте / Н.М.Гапоненко // Теория и практика общественного развития. – №7. – 2012. – С. 76–79.
90. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) / Н.Г. Гаранян // Терапия психических расстройств. – № 1. – 2006. – С. 15–34.
91. Гаранян Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – № 4. – 2001. – С. 18–49.
92. Гаранян Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н.Г.Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – №4. – С.18–48.
93. Гилинский Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. И. Гилинский. – СПб. : Издательство «Юридический центр Пресс», 2004. – 520 с.
94. Гильбух Ю.З. Тест-опросник личностной зрелости. – Электронный ресурс. – Режим доступа: // <http://hrm21.ru/rus/tests/?action=show&id=32963> / статья опубликована в 2010 г.
95. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учеб. пособ. для ст. высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
96. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М. : Смысл, 2006. – 336 с.
97. Горноста́й П. П. Теория и практика психологического консультирования. Проблемный подход / П. П. Горноста́й, С. В. Васьковская. – К. : Наукова думка, 1995. – 128 с.
98. Горошкова И. Д. Насилие над жёнами в российских семьях : [Электронный ресурс] / И.Д. Горошкова, И.И. Шуригина. – Режим доступа: http://www.owl.ru/rights/no_violence/
99. Горская Г.Б. Личностные факторы конструктивности проявлений перфекционизма у старшеклассников / Г.Б. Горская, Е.В. Мантачка // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 8. – С. 123–126.
100. Горчакова Е.Б. Мотив достижения успеха в структуре личности и деятельности будущих менеджеров: дис. ...кандидата психол. наук: 19.00.05 / Елена Борисовна Горчакова. – Хабаровск, 2002. – 164 с.
101. Грандт В. В. Генезис перфекціонізму: теоретична експлікація проблеми / В. В. Грандт // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «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, 2014. – № 1 (5). – С. 30–35.

102. Грачева И. И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов подростков / И. И. Грачева // Психологические исследования личности : сб. работ молодых ученых / отв. редактор Е. А. Чудина. – М. : Изд-во ИП РАН, 2005. – С. 16–36.
103. Грачева И.И. Адаптация методики «многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И.И. Грачева // Психологический журнал. – № 6. – 2006. – С. 73–80.
104. Григор'єва О. В. Структурно-функціональна модель освітнього округу / О. В. Григор'єва // Народна освіта : Електронне наукове фахове видання. – Вип. № 2(20), 2013.
105. Грисенко Н.В. Характер зв'язку перфекціонізму та особистісної зрілості в юнацькому віці / Н.В. Грисенко, К.В.Смолярова // Вісник Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара. Серія Педагогіка і психологія. – 2012. – Вип.18. – Т.20. – №9/1. – С. 65–73.
106. Громовий В. «Округізація» всієї шкільної освіти: нове дихання після парламентських слухань? : [Електронний ресурс] / В. Громовий. – Режим доступу : <http://education-ua.org/ru/articles/133-okrugizatsiya-vsieji-shkilnoji-osviti-nove-dikhannya-pislyaparlamentskikh-slukhan>. – Назва з екрану.
107. Грубі Т.В. Сімейні чинники, що впливають на розвиток перфекціонізму особистості / Т.В. Грубі // Київський науково-педагогічний вісник. – 2016. – № 7 (07). – С. 43-50.
108. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с.
109. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1996. – 540 с.
110. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма [Текст] / Анатолий Алексеевич Деркач, Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Луч, 1993. – 49 с.
111. Дерябіна Г. В. Психологічні особливості розвитку управлінського потенціалу особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 09.00.01 «Загальна психологія» / Г. В. Дерябіна; АПН України. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2008. – 17 с.
112. Джалілова В. Освітній округ як інноваційна модель управління освітою : [Електронний ресурс] / В. Джалілова. – Режим доступу:<http://ru.osvita.ua/school/manage>. – Назва з екрану.
113. Дорошко І. Рефлексія, мотивація і адаптація як інтегральна характеристика у свідомості особистості / І. Дорошко // Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства і освіти: Матеріали методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2010 року: Зб. матеріалів / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К. : Вид. «Інтерпрес ЛТД», 2010. – С. 163–167.

114. Дригус М.Т. Концепція психічного розвитку дитини Г.С. Костюка як підґрунтя вивчення проблеми особистісної ефективності : [Електронний ресурс] / М.Т. Дригус // Становлення особистісної ефективності учнів в онтогенетичному вимірі : монографія / за ред. М.Т. Дригус. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 161 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11019>.
115. Дригус М.Т. Проблема особистісного становлення у контексті наукової спадщини Г.С. Костюка / М.Т. Дригус // Становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі : монографія / за ред. М.Т. Дригус. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – С. 30–34.
116. Дробот О.В. Психосемантична теорія свідомості у вітчизняній психології як основа психосемантичного дослідження // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – Том. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 25. – С. 110–120.
117. Дружилов С. А. Психологический террор (моббинг) на кафедре вуза как форма профессиональных деструкций / С. А. Дружилов // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 3 (17). – Режим доступу: URL: <http://psystudy.ru>.
118. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
119. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2004. – 320 с.
120. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г.М. Дульнев. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
121. Духовный кризис : Когда преобразование личности становится кризисом // Под ред. Ст. Грофа. – М., 2000. – 322 с.
122. Дэкерс Л. Мотивация: Теория и практика. Расширенный курс / Л. Дэкерс; пер. с англ. – М. : ГроссМедиа, 2007. – 640 с.
123. Дьяконов Г.В. Основы диалогического похода в психологической науке и практике: монография / Г.В. Дьяконов. – Кіровоград : РИО КГПУ ім. В.Винниченка, 2007. – 847 с.
124. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика / И.Г.Еременко. – К. : Освіта, 1985. – 304 с.
125. Ермолаева-Томина Л. Б. Креативность как реализация потенциальных возможностей человека / Л. Б. Ермолаева-Томина // Современные технологии обучения художественно-графическим дисциплинам : сборник. – М. : Прометей, 2001.
126. Ермошин А.Ф. Вещи в теле. Психотерапевтический метод работы с ощущениями / А.Ф. Ермошин. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 320 с.
127. Євдокимов В. О. Шляхи подолання мобінгу в управлінні персоналом державної служби / В. О. Євдокимов, Ю. В. Конопощева //

- Збірник наукових праць «Актуальні проблеми державного управління». – Харків : Видавництво ХарРІ НАДУ Магістр. – 2012. – № 2 (42) – С. 331–337.
128. Єрмоєнко Д. Ю. Сутність та зміст психологічної стійкості прикордонників та її структурні компоненти / Данило Юрійович Єрмоєнко // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні та психологічні науки / гол. ред. О. В. Діденко. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2015. – № 1(74). – С. 404–415.
 129. Життєві кризи особистості : в 2 ч. / [М. В. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань та інші]. – К. : ІЗМН, 1998. – Ч. 1 : Психологія життєвих криз особистості. – 354 с.
 130. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. – Москва : Просвещение, 1990. – 238 с.
 131. Завацька Н.Є. Психологія соціальної реадaptaції осіб зрілого віку : монографія / Наталія Євгенівна Завацька. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2009. – 240 с.
 132. Закон України «Про волонтерську діяльність» від 19 квітня 2011 року за № 5073 – VI: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>.
 133. Замышляева М.С. Оптимизм и пессимизм в овладении поведением в юношеском возрасте: дис. ...канд. психол. наук. 19.00.13 / М.С. Замышляева. – М., 2005. – 234 с.
 134. Захарова А.В. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности / А.В. Захарова, М.Э. Бодманова // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, Й. Ломпшера, А.К. Марковой. – М. : Педагогика, 1982. – С. 152–163.
 135. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций / Э. Ф. Зеер. – М. : Академ. проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 240 с.
 136. Зеер Э.Ф. Личностное ориентированное профессиональное образование [Текст] / Эвальд Фридрихович Зеер, Геннадий Михайлович Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16–21.
 137. Злишков В. Л. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В. Л. Злишков // Соціальна психологія. – 2006. – № 5 (19). – С. 128–137.
 138. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведен. / Е. В. Змановская. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 288 с.
 139. Зыков А.А. Основы теории графов / А.А. Зыков. – М. : Наука, 1987. – 664 с.
 140. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А.Иванников. – М., 1991. – 206 с.

141. Иванов Н.Г. Аномальный субъект преступления. Проблемы уголовной ответственности / Н.Г. Иванов. – М. : Закон и право : ЮНИТИ, 1998. – 224 с.
142. Ильенков Э.В. Что же такое личность? С чего начинается личность / Э.В. Ильенков; под. ред. Р.И.Косолапова. – М. : Политиздат, 1991. – С.319–357.
143. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
144. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека: учебник для вузов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
145. Интенциональность и текстуальность. Философская мысль Франции XX века. – Томск : Водолей, 1998. – 30 с.
146. Иванова І.Б. Соціально-психологічні проблеми дітей інвалідів / І.Б. Иванова. – К. : Логос, 2000. – 87 с. – Бібліограф.: С.79 – 86.
147. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций / О.А. Карабанова. – М. : Айрис – пресс, 2005. – 240 с.
148. Карамушка Л. Психологічна готовність підприємців до професійної діяльності як чинник розвитку підприємницьких організацій / Л. Карамушка, О. Креденцер // Соціальна психологія. – № 1 (39). – К. : Український центр політичного менеджменту, 2010. – С. 63–77.
149. Карамушка Л. Психологія діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін (на матеріалі освітніх організацій): монографія / Л. Карамушка, О. Філь, О. Бондарчук, Г. Федосова, О. Ковальчук, О. Креденцер, К. Терещенко, В. Івакін / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 192 с.
150. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
151. Карамушка Л. М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія / Л. М. Карамушка, М. В. Москальов. – К.-Львів : Сполом, 2011. – 216 с.
152. Карамушка Л. М. Психологічні проблеми управління змінами в організації: аналіз основних підходів у західній психології / Л. М. Карамушка, О. А. Філь // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. праць / за ред. С. М. Максименка, Л. М. Карамушки]; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Вип.17. – С. 3–11.
153. Карамушка Л.М. Мотивація підприємницької діяльності: [Монографія] / Л.М. Карамушка, Н.Ю. Худякова. – К.-Львів : Сполом, 2011. – 208 с.
154. Карамушка Л.М. Організаційна культура освітніх організацій : зв'язок між рівнем розвитку та чинниками мезо- та макrorівня / Л.М. Карамушка // Організаційна психологія. Економічна психологія. Науковий журнал / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – Київ, 2015. – № 1. – С. 1–33. – Режим доступу: http://orgpsy-journal.in.ua/files/pdf/1_1_1424846972.pdf

155. Карамушка Л.М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: монографія / Л.М. Карамушка, М.В. Москальов. – К. – Львів : Сполом, 2011. – 216 с.
156. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – М. : Речь, 2004. – 72 с.
157. Карпиловська С. Я. Дослідження стану волонтерського руху жінок, що перенесли РМЗ [Текст] / С. Я. Карпиловська, Н. В. Супрун // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. / За ред. С. Д. Максименка. – К. : [б.н.в.], 2001. – Т. III, ч. 8. – С. 107–114.
158. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2004. – 424 с.
159. Карчевський І. Р. Проблемна міжособистісна взаємодія особового складу військової частини та особливості її діагностики і попередження : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.09 / І. Р. Карчевський. – Хмельницький: Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2005. – 19 с.
160. Кац Д. А. Элементарная педагогика / Д. А. Кац // Психологический журнал. – 1992. – №6. – С.145–151.
161. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция. – 2-е изд. / В. П. Кащенко. – М. : Просвещение, 2004. – 223 с.
162. Кетько С.М. Единство рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности / С.М. Кетько, С.А. Пакулина, А.В. Поминов. – Челябинск : Филиал МПГУ, 2005. – 232 с.
163. Килборн Б. Исчезающие люди: стыд и внешний облик / Б. Килборн. – М. : Когито–Центр, 2007. – 269 с.
164. Кинодо Ж.М. Приручение одиночества / Ж.М. Кинодо ; [пер. с фр.] – М. : Когито–Центр, 2008. – 254 с.
165. Киричок В. Тренінги та розвиток комунікацій / В. Киричок // Відкритий урок. – 2006. – №1. – С.51–61.
166. Китаев-Смык Л.А. Стресс войны: Фронтные наблюдения врача-психолога / Л.А. Китаев-Смык. – М. : М-во культуры РФ.; Рос. ин-т культурологии, 2001. – 80 с.
167. Клименко В. В. Психофізіологічні механізми праксису людини : монографія / В. В. Клименко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 640 с.
168. Ковшиков В. А. К вопросу о мышлении у детей с экспрессивной («моторной») алалией / В. А. Ковшиков, Ю. А. Элькин // Дефектология. – 1980. – №2. – С. 14–21.
169. Когутяк Н. Аксіопсихологічні механізми становлення автентичності особистості в період життєвої кризи / Надія Когутяк // Психологія особистості. – 2012. – №1(3). – С.79–87.

170. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ», Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
171. Кокун О. М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / Олег Матвійович Кокун // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – №9. – С.1–5.
172. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія / О.М. Кокун. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. – 200 с.
173. Колісник О. Духовний саморозвиток особистості / О. Колісник // Соціальна психологія. – 2006. – № 1. – С. 62–77.
174. Колісник О.П. Саморозвиток духовності особистості / О. Колісник // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 12–18.
175. Колодей Криста. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления / Криста Колодей. – Х. : Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 368 с.
176. Колтунович Т. А. Етичний кодекс психолога : навч.-метод. посіб. / Т.А. Колтунович. – Чернівці : Рута, 2007. – 232 с.
177. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навчальний посібник / За ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак. – Київ : Знання, 2010. – 294 с. : табл.
178. Корнієнко І.О. Стратегії копінг-поведінки студента в ситуації неуспіху : Монографія / І.О. Корнієнко. – Мукачево, 2011. – 292 с.
179. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2012. – 536 с.
180. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
181. Корсакова Н.К. Адапционно-регуляторная концепция старения и когнитивные процессы в норме и при деменциях позднего возраста / Н.К. Корсакова, В.Г. Постнов // Болезнь Альцгеймера и старение: от нейробиологии к терапии / под ред. С.С. Гаврилова. – НЦПЗ РАМН, 1999. – 159 с.
182. Косигіна О. В. Критерії оцінювання ефективності функціонування освітніх округів : [Електронний ресурс] / О. В. Косигіна. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/14262/1>. – Назва з екрану.
183. Костенко М.А. Психосоциальная работа с участниками локальных боевых действий : Метод. пособие / М. А. Костенко, Н. Б. Костенко, А. В. Урезков. – М. : «АСТ», 2000. – 198 с.
184. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силевич Костюк; за ред. Л.М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.

185. Костюк Г.С. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки / Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; за ред. Л.М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – С. 70–98.
186. Костюк Г.С. Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини / Г.С. Костюк // Праці респ. наук. конф. з педагогіки і психології / За заг. ред. проф. Г.С. Костюка. – К. : Рад. школа, 1941. – Т. II. Психологія. – С. 3–45.
187. Котик І.О. Надійність групи та особистісна надійність у групі / І.О.Котик, С.В.Саричев // 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. – С.245–265.
188. Коул М. Культурно-историческая психология / М. Коул. – М. : Когито-Центр, 1997. – 427 с.
189. Кочкарева И. В. Рефлексивный механизм мобилизации ресурсов совладающего поведения / И. Кочкарева : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <<http://www.dissercat.com/content/>>
190. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас; пер.с лит. – М. : Академический Проект, 2000. – 240 с.
191. Краєва О.А. Становлення рефлексивної свідомості на етапі подолання підлітком кризи ідентичності / О.А. Краєва // 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. 11. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – С. 382–392.
192. Крамченкова В.О. Психологія сім'ї / В.О. Крамченкова. – Х.: Новое слово, 2010. – 238 с.
193. Кремень В.Г. Людина як суб'єкт творчої діяльності: інноваційний аспект / В.Г. Кремень // Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства та освіти: Матеріали методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2010 року : 36. матеріалів / За ред. С.Д. Максименка. – К. : Вид. «Інтерпрес ЛТД», 2010. – С. 3–11.
194. Кретчак О.М. До проблеми етичного становлення особистості: психологічний аспект: [Електронний ресурс] / О.М. Кретчак. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/612/94/>
195. Криволапчук Н. В. Освітній округ – реальний шлях для отримання якісної освіти / Н. В. Криволапчук // Завучу, усе для роботи. – 2011. – № 17– 18(65–66). – С. 34–36.
196. Кривцова С. В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер / С. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенциальный анализ. – №1. Бюллетень, 2009 Москва, 141–170 : [Электронный

- ресурс]. – Режим доступа : <<http://www.lnngle.info/downloads/ESK%20Krivtsova%20L%E4ngle%20Bull%2009.pdf>>. – Мова рос.
197. Кубышкина М.Л. Психологические особенности мотивации социального успеха : Дисс. канд. психол. наук : 19.00.05 / Марина Леонидовна Кубышкина. – СПб., 1997. – 222 с.
 198. Кудрявцев И.А. Психолого-психиатрическая экспертиза: проблемы и перспективы / И.А.Кудрявцев // Психологический журнал. – 1985. – т. 6. – № 1. – с. 91.
 199. Кудрявцева Н.А. Единство интеллекта. Научный отчёт (Грант РФФИ 1993-1994). – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1995. – 76 с.
 200. Кузнецов М.А. Специфика эмоциональных переживаний в условиях предэкзамнационного стресса у студентов, стремящихся к успеху и ориентированных на избегание неудачи / М.А. Кузнецов, А.В. Егорова // Научовий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – № 26 (50). – Част. I. – С. 280–286.
 201. Кузнецов М.А. Чувство, установка и эмоциональная память / М.А. Кузнецов // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, № 981. – Х., 2011. – С. 120–124.
 202. Кузнецов М.А. Эмоциональная память / М.А. Кузнецов. – Х. : Крок, 2005. – 568 с.
 203. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя [Текст] / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : АПН, 1990. – 149 с.
 204. Кульпін П. Освітні округи як чинник модернізації управління освітою / П. Кульпін // Підручник для директора. – 2008. – № 5. – С. 49–53.
 205. Куницына В.Н. Межличностное общение [Текст] : учеб. пособие / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша; под. общ. ред. В.Н. Куницыной. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
 206. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / Валентина Николаевна Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – Вып. 1 (4.1). – 1995. – С. 98–122.
 207. Купрейченко А.Б. Критерии доверия и недоверия личности другим людям /А.Б. Купрейченко, С.П. Табхарова // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 2. – С. 55–67.
 208. Куприян А.П. Методологические проблемы социального эксперимента / А.П. Куприян. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – 157 с.
 209. Курець В. С. Освітні шкільні округи – майже не єдине вирішення проблеми малокомплектних закладів шкільної освіти в регіонах України / В. С. Курець // матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. «Інвестиційні проекти епохи глобалізації: вплив на національну економіку та окремий бізнес», (Дніпропетровськ, 5–6 березня 2009 р.). – Дніпропетровськ : ПДАБА, 2009. – С. 90–93.

210. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога / Г.М. Кучинский. Минск : Университетское, 1988. – 132 с.
211. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. – М. : Прогресс, 1980. – 391 с.
212. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / Вера Александровна Лабунская. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1999. – 608 с.
213. Лазурский А. Ф. Альтруизм / А. Ф. Лазурский // Психология личности: Тексты. – М. : Изд – во МГУ, 1982. – 446 с.
214. Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии. Психология общая и экспериментальная / А.Ф. Лазурский. – СПб. : Издательство «АЛЕТЕЙЯ», 2001. – 288 с.
215. Лактіонов О. М. Основи пенітенціарної психології: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / О. М. Лактіонов, Н. П. Крейдун, А. В. Сорока та ін. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 150 с.
216. Ландау Э. Одарённость требует мужества : психологическое сопровождение одарённого ребёнка / Э. Ландау ; пер. с нем. А. П. Голубева ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М. : Академия, 2002. – 144 с.
217. Лапшин В.А. Основы дефектологии: учеб. пособие для студ. пед. интов. / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М. : Просвещение, 1990. – С. 21.
218. Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии / К. Левин // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 5. – С. 134–158.
219. Левченко Т.І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності : монографія / Т.І. Левченко. – Вінниця : Нова Книга, 2011. – 448 с.
220. Леонтьев Д. А. Вызов неопределённости как центральная проблема психологии личности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <<http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/leontiev40.html>>. – Мова рос.
221. Леонтьев Д. А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 3. – С. 97–106 : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <psyjournals.ru/files/71895/kip_3_leontev.pdf>. – Мова рос.
222. Леонтьев Д. А. Установка как механизм смысловой регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Теория установки и актуальные проблемы психологии. – Тбилисси: Мецниереба, 1990. – С.158–168.
223. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
224. Лешукова Е.Г. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики // Вестник РАТЗПП. – №1. – 1995. – С. 36–47.

225. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С.125–132.
226. Липатов И. И. Особенности психологической адаптации военнослужащих к боевой деятельности: Дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.01. – «Общая психология, история психологии»; Харьковский военный университет, 1996. – 219 с.
227. Литвин В. Технології менеджменту знань [Електронний ресурс] / В. Литвин. – Режим доступу: <https://books.google.com.ua/books>
228. Литвиненко Е. С. Проблема психотравматизації військовослужбовців Збройних сил України зі складу коаліційних сил у Республіці Ірак / Е. С. Литвиненко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2005. – № 2. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2005-2/06_Litvinenko.pdf
229. Логинова И. О. Жизненное самоосуществление человека как проявление самоорганизации психологической системы / Ирина Олеговна Логинова. – 2010. – №336. – С.169–173 : [Элекронный ресурс]. – Режим доступа : <<http://cyberleninka.ru/article/n/y>>
230. Лоза О.О. Перфекціонізм як предмет наукового дослідження: огляд теоретико–емпіричних досліджень / О. О. Лоза // Актуальні проблеми психології / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2009. – Т.Х. – Вип 15. – С.296–308.
231. Лозова О.М. Психосемантична структура етнічної свідомості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. «Загальна психологія, історія психології» / О.М. Лозова – Київ, 2008. – 38 с.
232. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 51 с.
233. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
234. Лосев А.Ф. История античной эстетики (ранняя классика) / А.Ф. Лосев. – М. : Высшая школа, 1963. – 583 с.
235. Лосский Н.О. Учение о перевоплощении. Интуитивизм / Н.О. Лосский. – М. : Прогресс, 1992. – 208 с.
236. Лунц Д. Р. Проблема невменяемости в теории и практике судебной психиатрии / Д.Р. Лунц. – М. : Медицина, 1966. – 94 с.
237. Лысак И. В. Философско-антропологический анализ деструктивной деятельности современного человека / И.В. Лысак. – Ростов-на-Дону : Изд-во СКНЦ ВШ; Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2004. – 160 с.
238. Лэнгль А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций / Альфрид Лэнгль; [пер. с нем.]. – М. : Генезис, 2009. – 235 с.
239. Любан-Плоцца Б. Психосоматический больной на приёме у врача / Б. Любан-Плоцца, В. Пельдингер, Ф. Крегер. – СПб., 1994. – 245 с.

240. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Фарида Габделхаковна Майленова. – М. : «КСП+», 2002. – 416 с.
241. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с. – (Серия «Мастера психологии»).
242. Максименко К.С. Проблема каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма / К.С. Максименко // Проблемы 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. 26. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 390–407.
243. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко – К. : Генеза, 2007. – 48 с.
244. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
245. Максименко С.Д. Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання / С.Д. Максименко // 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. 31. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С. 7–19.
246. Максименко С.Д. Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях / С.Д. Максименко // Психологічне опосередкування педагогічних впливів на розвиток особистісної активності в освітньому просторі: Метод. реком. / С.Д. Максименко [та ін.]; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – С. 4–35.
247. Максименко С.Д. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти : навч. посібник / С. Д. Максименко, А. А. Мазаракі, Л. П. Кулаковська, Т. Ю. Кулаковський. – К. : КНТЕУ, 2012. – 720 с.
248. Максименко С.Д. Психологія особистості: [підручник для студентів вищих навчальних закладів] / С.Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
249. Максименко С.Д. Теорія специфічних рушіїв розвитку Г.С. Костюка / С.Д. Максименко // 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. 27. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. – С. 7–19.
250. Максименко С. Д. Генезис существования личности / Сергей Дмитриевич Максименко. – К : ООО «КМИТ», 2006. – 240 с.

251. Максименко С. Д. Переживання як психологічний механізм саморозвитку особистості / С. Д. Максименко // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Вид-во «П/П «ЕКМО», 2005. – С. 343–361.
252. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
253. Малішевська А. П. Психологічне насильство і обдарована дитина : [Електронний ресурс] / А.П. Малішевська, В.В. Хмелько, Н.М. Хмелько. – Режим доступу: irbisnbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe.
254. Мангейм Дж. Б. Политология. Методы исследования / Дж.Б. Мангейм, Р.К. Рич. – Москва: Весь Мир, 1997. – 294 с.
255. Манілов І.Ф. Психотерапевтична конфронтаційна сугестія: базові положення / І.Ф. Манілов // Актуальні проблеми психології. Т.ІІІ. : Консультативна психологія і психотерапія: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К. : Логос, 2015. – Вип.11. Консультативна психологія і психотерапія. – С. 170–185.
256. Манілов І.Ф. Розвиток адаптивного мислення за допомогою конфронтаційної сугестії : [Електронний ресурс] / Ігор Феліксівич Манілов// Технології розвитку інтелекту. – К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2016. – Режим доступу: http://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.1/authors/2016/Manilov_Igor_Felixovich_Rozvytok_adaptyvnogo_myslennya_za_dopomogoyu_konfrontatsijnoi_sugestii.pdf
257. Маралов В. Г. Психология самопознания и саморазвития / В.Г. Маралов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.
258. Маркова А.К. Психология профессионализма [Текст] / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
259. Маршал-Вишневская М. Роль представлений в упорном действии / М. Маршал-Вишневская, Е. Ярчевская-Герц // Мотивация замысла; пер. с польск. – Х. : Изд-во «Гуманитарный Центр» / Д.М. Шевчук, 2015. – С. 95–123.
260. Мастюкова Е. М. Основные формы двигательных, речевых и интеллектуальных нарушений у детей с анте- и перинатальным поражением мозга / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – 1977. – №5. – С. 33–38.
261. Мастюкова Е.М. Они ждут нашей помощи / Е.М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М. : Педагогика, 1997. – 160 с.
262. Медицинская и судебная психология // [Т.Б. Дмитриева, Ф.С. Сафуанов, Е.И. Сулимовская и др.]; под ред. Т.Б. Дмитриевой, Ф.С. Сафуанова. – [2-е изд]. – М. : Генезис, 2005. – 606 с.
263. Мелешко В. Функціонування освітнього округу як механізм оновлення шкільної мережі у сільській місцевості / В. Мелешко //

- Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – Вип. 43(2). – С. 50–56.
264. Мельник Н. А. Освітній округ: основні завдання та функції / Н. А. Мельник // Народна освіта : Електронне наукове фахове видання. – Вип. № 3(18), 2012.
265. Мельник О.А. Зовнішні та внутрішні фактори детермінації психологічного пізнання / О.А. Мельник // Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ. – 2015. – № 4 (10). – С. 22–30.
266. Мерсиянова А. П. Основные признаки экзистенциального выбора / А. П. Мерсиянова // Психология и педагогика. – 2009 : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <<http://cyberleninka.ru>>
267. Мешко Г. Психолого – педагогічний тренінг як засіб гармонізації особистості майбутнього вчителя / Г. Мешко, О. Мешко // Український науковий журнал «Освіта регіону». – 2013. – № 3. – 330 с.
268. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии / С. Милграм. – СПб. : Питер, 2001. – 336 с.
269. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.
270. Морено Дж.Л. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе / Джекоб Леви Морено; [пер. с англ.]. – М. : Просвещение, 1958. – 247 с.
271. Мороз О. Г. Молодий учитель і шкільний колектив / О.Г. Мороз. – К. : Т-во «Знання УРСР», 1981. – 48 с.
272. Моховиков А.Н. Молодежный телефон доверия. Информация и стат. отчет. – Одесса: ФСПП «Перекресток», 1992. – 234 с.
273. Моховиков А.Н. Телефонное консультирование / Под ред. и с предисловием док. мед. наук В.Е.Когана. – М. : Смысл, 1999. – 410 с.
274. Мохонько А.Р. О частоте и характере общественно опасных действий, совершаемых психически больными / А.Р. Мохонько, Л.А. Муганцева // Российский психиатрический журнал. – 2013. – №6. – С.12–17.
275. Мустафаев Г. Ю. Соціально-психологічна характеристика осіб, які зазнають насильства в сім'ї : [Електронний ресурс] / Г.Ю. Мустафаев. – Режим доступу: <http://cfsc.com.org/index.php/stati/58-socialno-psyhologichna-harakteristika-osib-yaki-zaznaly-nasylstva-v-simji>
276. Мясичев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясичев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
277. Назарук В. Волонтерський рух в Україні: від історії до реалій / В. Назарук // Перехрестя. – 2000. – № 7. – С. 12–16.
278. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (Формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1988. – 263 с.

279. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности» : обоснование и прикладное значение / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 27–36.
280. Небылицин В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В. Д. Небылицин. – М. : Наука, 1976. – 336 с.
281. Николаева Е.Л. Психическое здоровье на евразийском пространстве культур: клинические, психологические и социальные реалии / Е.Л. Николаева, Ю.В. Игнатьева, М.М. Мухамадиева. – Чебоксары : Изд-во Чувашского ун-та, 2013. – 378 с.
282. Новікова В. В. Освітній округ «Гармонія»: реалії, проблеми та перспективи / В. В. Новікова // Завучу, усе для роботи. – 2013. – № 3–4 (99–100). – С. 2–6.
283. Онуфриева Л.А. Теоретический анализ проблемы становления самосознания будущих специалистов социномических профессий / Л.А.Онуфриева / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Психологічні науки : збірник наукових праць / за наук. ред. С.Д.Максименка, Н.О.Євдокимової. – Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2014. – Вип. 2.13 (109). – С. 172–178.
284. Онуфрієва Л.А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А.Онуфрієва // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 10(91), Серія «Психологічні науки». – Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2013. – С. 227–233.
285. Онуфрієва Л.А. Самооцінка як складова Я-концепції особистості 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. 22. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – С. 396–412.
286. Організація волонтерського руху у вищих навчальних закладах: Діагностичний інструментарій. Методичні розробки / Укл. Т.О. Рудякевич. – Житомир : ЖДУ, 2004. – 48 с.
287. Орлов А. Б. Психологическое насилие в семье — определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи / А.Б.Орлов // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2-3. – С. 183–196.
288. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека : Парадигмы, проекции, практики / Александр Борисович Орлов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

289. Осадчий І. Г. Освітній округ: теоретико-технологічні засади ефективного управління / І. Г. Осадчий // Народна освіта : Електронне наукове фахове видання. – Вип. № 3(18), 2012.
290. 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.
291. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А.А. Осипова. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 315 с.
292. Основы специальной психологии / Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М., 2002. – С. 10.
293. Островська К.О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.08 / Катерина Олексіївна Островська. – Київ, 2013. – 41 с.
294. Павелків В.Р. Загальна психологія: підручник для студентів вищ. навч. закладів / В.Р. Павелків. – К. : Кондор, 2002. – 506 с.
295. Павлик Н. В. Психологічні аспекти змін в структурі особистості під впливом екстремальних умов : [Електронний ресурс] / Н. В. Павлик // Київський політехнічний інститут. – 2005. – Режим доступу до ресурсу: http://novyn.kpi.ua/2005-2/08_Pavlik.pdf.
296. Павлов И. П. Мозг и психика: избр. психол. тр. / И. П. Павлов. – Москва; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 320 с.
297. Павлова В. С. Проблема перфекціонізму особистості та чинників, які впливають на його формування та розвиток / В. С. Павлова // Вісник ОНУ. Серія психологія. – 2013. – Т.18. – Вип. 22. – Ч.3. – С. 8–17.
298. Пакулина С.А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе / С.А. Пакулина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 88. – С. 23–32.
299. Палюх М. Людина в небезпечній ситуації. Багатовимірні аспекти соціальних патологій / М. Палюх, А. Беата Земба. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – С. 18–19.
300. Палюх М. Соціальна педагогіка. Людина в системі соціально-виховної діяльності. Вибрані питання / М. Палюх, Л. Хомінська. – Кам'янець-Подільський, 2012. – С. 16.
301. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
302. Папуча М.В. Проблеми психології особистісного розвитку / М.В. Папуча. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2008. – 384 с.
303. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В.Ф. Петренко. – М. : МГУ, 1983. – 176 с.

304. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – [2-е изд., доп.]. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
305. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
306. Петровский А.В. Теоретическая психология: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 496 с.
307. Підготовка волонтерів до роботи у службі «Телефон Довіри» [Текст]. – К. : ДЦССМ, 2003. – 35 с.
308. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти: навч. посіб. / С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська Т.Ю. Кулаковський. – К. : Київ. нац. торг.-екоп. ун-т, 2012. – 720 с.
309. Платонов К.К. Структура и развитие личности [Текст] / Константин Константинович Платонов. – М. : «Наука», 1986. – 255 с.
310. Плешаков В.А. Развитие рефлексии в процессе киберсоциализации юношества / В.А. Плешаков, Т.В. Обидина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 15–59.
311. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека : Монография / Под общ. ред. чл.-корр. РАО, д.п.н., проф. А.В. Мудрика. – М. : МПГУ; «Homo Cyberus», 2011. – 400 с.
312. Поклад І.М. Ідея суб'єктивної активності в концепції Г.С. Костюка / І.М. Поклад // Становлення психологічної думки в Україні: провідні ідеї та історія розвитку : колективна монографія / В.В. Турбан, Л.З. Сердюк, Ю.Т. Рождественський [та ін.]; за ред. В.В. Турбан. – К.- Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – С. 236–246.
313. Поликанова О. Ю. Исследование моббинг-процессов в системе межличностных конфликтов среди работников организации / О. Ю. Поликанова, М. Н. Вражнова // Молодой учёный. – 2011. – №4. – Т.3. – С. 78–83.
314. Положення про освітній округ. Постанова Кабінету міністрів України від 27.08.2010р. № 777 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/777-2010-%D0%BF>. – Назва з екрану.
315. Полякова Г. Шляхи в творчість / Г. Полякова // Психолог. – 2003. – № 39 (87). – С. 1–4.
316. Попович І.В. Моральна свідомість учнів старшого шкільного віку : [Електронний ресурс] / І.В. Попович. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/family/38670/
317. Порхачева Л. В. Основные направления развития личности в ранней взрослости [Текст] / Л. В. Порхачева, К. Я. Джус // Кемерово : Вестник Кемеровского гос. ун-та, 2008. – № 3 – С. 51–53
318. Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. – СПб., 2003. – 480 с.

319. Прангишвили А. С. Психологические очерки / А. С. Прангишвили. – Тбилиси: Мецниереба, 1985. – 111 с.
320. Преснова О. В. Особенности словесно-логического мышления у детей 6-летнего возраста с общим недоразвитием речи / О. В. Преснова // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Сост. Ю. Ф. Гаркуша. – Москва, Воронеж, 2001. – С. 104–111.
321. Простомолотов В.Ф. Комплексная психотерапия сома-тоформных расстройств / В.Ф. Простомолотов. – Москва : «Триада-фарм», 2002. – 304 с.
322. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. – СПб. : Питер, 2003. – 718 с.
323. Психология. Словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
324. Психологічне супроводження військовослужбовців в діяльності за екстремальних умов: методичні рекомендації / В.І. Воронова, В.Є. Шевченко, Д.О. Коршевнік, Д.С. Байбаєв, Б.В. Кравченко, С.А. Галкін, І.В. Малько / під ред. Ложкіна Г.В. – К. : Національний університет фізичного виховання і спорту України, 2003. – 145 с.
325. Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури : монографія. [Електронний ресурс] / Л.М. Карамушка, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко [та ін.]; за ред. Л.М. Карамушки. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 288 с. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10087/>
326. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності : монографія / Т. М. Титаренко, О. М. Кочубейник, К. О. Черемних ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2014. – 206 с.
327. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі [Текст] : колективна монографія / С.Д.Максименко, Г.В. Куценко-Лада, Н.В. Пророк та ін. ; за ред. С.Д. Максименка ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. – Київ ; Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2013. – 400 с.
328. Психосемантичні дослідження : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://promedia.com.ua/uk/services/psihosemantichni-doslidzhennya>
329. 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.
330. Райгородский Д.Я. Психология семьи / Д.Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 752 с.
331. Распопова А. С. Особенности взаимосвязи перфекционизма и личностных свойств спортсменов / А. С. Распопова // Материалы

- Всероссийского форума «Молодые учёные – 2010». – М. : Физическая культура, 2010. – С. 171–172.
332. Ратинов А. Р. Психология личности преступника. Ценностно-нормативный подход. Личность преступника как объект психологического исследования / А. Р. Ратинов. – М., 1979. – С. 3–10.
333. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.
334. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : ЗАО «Издательство «Питер»», 1999. – 416 с.
335. Римар Л. Я. Освітні округи: надбання, проблеми, перспективи / Л. Я. Римар // Освітні округи як чинники модернізації регіональної системи освіти. – Черкаси: видавництво ЧОПОПП, 2012. – С. 43–49.
336. Рождественський А.Ю. Феноменологія тілесності у просторі життєвих перспектив особистості : Монографія / А.Ю. Рождественський. – К. : Міленіум, 2005. – 294 с.
337. Романенкова Л. А. О системе волонтерской помощи в Канаде / Л. А. Романенкова // Практична психологія і соціальна робота. – 1999. – №6. – С. 45–57.
338. Россохин А.В. Внутренний диалог и его связь с рефлексией / А.В. Россохин, В.Л. Измагурова // Вопросы психологии. – №4. – 2008. – С. 13–23.
339. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического в общей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн. – М. : Издательство АН СССР, 1957. – 328 с.
340. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
341. Руководство по психотерапии / В.Е. Рожнов [и др.]; под ред. В.Е. Рожнова. – Ташкент : Медицина, 1985. – 719 с.
342. Русалов В. М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека / В. М. Русалов // Вопросы психологии. – 1985. – №1. – С. 19–32.
343. Рыбалка В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: пособие / В.В. Рыбалка. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015. – 872 с.
344. Савелюк Н.М. Психосемантичні особливості громадянської свідомості студентської молоді: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Наталія Михайлівна Савелюк. – Київ, 2008. – 254 с.
345. Самылова О. А. Психологические механизмы духовно-нравственного развития в юношеском периоде / Ольга Анатольевна Самылова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №2. – С.66–69.

346. 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.
347. Свіденська Г.М. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Галина Миколаївна Свіденська; Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2008. – 21 с.
348. Свядоц А.М. Неврозы. – 3-е изд., перераб. и доп. / А.М. Свядоц. – М. : Медицина, 1982. – 368 с.
349. Сердюк Л.З. Розвиток в українській психології провідних ідей Г.С. Костюка / Л.З. Сердюк // Становлення психологічної думки в Україні: провідні ідеї та історія розвитку : колективна монографія / В.В. Турбан, Л.З. Сердюк, Ю.Т. Рождественський [та ін.] ; за ред. В.В. Турбан. – К.- Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – С. 218–235.
350. Синергетика і освіта : монографія / за ред. В.Г. Кременя. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 348 с.
351. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
352. Скібіцька Л. І. Організація праці менеджера : навч. посіб. / Л. І. Скібіцька. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 360 с.
353. Скотна Н. В. Ідентичність особистості: методико-емпіричний аналіз / Н. В. Скотна, І.Я. Середницька, В.І. Стець. – Дрогобич, 2009. – С. 70.
354. Скрипкина Т.П. Психология доверия [Текст] : учеб. пособие / Т.П. Скрипкина – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
355. Скуловатова О.В. Вплив особистісної успішності на якість адаптації до навчання у ВНЗ / О.В. Скуловатова // 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. 13. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – С. 425–434.
356. Слостєнин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст [Текст] / Виталий Александрович Слостєнин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 4–9.
357. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 14–22.
358. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
359. Собонович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Собонович. – Москва : Классикс-стиль, 2003. – 160 с.

360. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия / В.С. Соловьев // Собр. соч. В.С. Соловьева. – СПб. : Издание Товарищества «Общественная польза», 1993. – Т.7. – 677 с.
361. Соловьев И. И. Жизнь после войны / И. И. Соловьев // Солдат удачи. 1999. – 40 с.
362. Сорока А. В. Особливості показників базових переконань бездомної особи після звільнення від відбування покарання / А. В. Сорока // Вісн. Харк. нац. ун. імені В. Н. Каразіна. Збірник наукових праць. – № 1095. – Серія: Психологія. – 2014. Вип. 53. – С. 233–237.
363. Сорока А. В. Програми дослідження розвитку ефективності соціальної адаптації особистості після звільнення із пенітенціарних установ / А. В. Сорока // Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць. – Частина II. – Х. : НУЦЗУ, 2013. – С. 330–337.
364. Сорока А. В. Психодіагностична програма дослідження розвитку ефективності ресоціалізації засуджених у період підготовки до звільнення від відбування покарання / А.В. Сорока // Вісн. Харк. нац. ун. імені В. Н. Каразіна. Збірник наукових праць. – № 937. – Серія: Психологія. – 2011. Вип. 45. – С. 268–271.
365. Сорока А. В. Системний підхід щодо ресоціалізації особистості після звільнення від відбування покарання / А. В. Сорока // Вісн. Харк. нац. ун. імені В. Н. Каразіна. Збірник наукових праць. – Серія «Психологія». Вип. 58. – 2015. – С. 147–151.
366. Сорока А. В. Юридическая психология: краткий курс: учебно-методическое пособие / А. В. Сорока. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2010. – 120 с.
367. Сорокин В.М. Специальная психология: Учебное пособие / В.М. Сорокин, под научн. ред. Л. М. Шипициной. – СПб. : Речь, 2004. – 216 с.
368. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. [Текст] / І. Д. Зверева, О.В. Безпалько, С. Я. Марченко та ін.; Заг. ред. І. Д. Звереві, Г.М. Лактіонової. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
369. Стасюк В. В. Страх і паніка на війні : Монографія. – К. : Вид-во Національного університету оборони України, 2013. – 289 с.
370. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия / С. С. Степанов. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 672 с.
371. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 284 с.
372. Сторож О. В. Теоретико-методологічний аналіз типології творчої соціалізації особистості / О. В. Сторож // Актуальні проблеми психології. Т. 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. : С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Вид-во А.С.К., 2012. – Вип. 34. – С. 387–392.
373. Сторож О. В. Психологічні особливості творчої соціалізації старшокласників : дис. ...канд.. психол. наук. : 19.00.01/ Олена Василівна Сторож. – К., 2011. – 358 с.

374. Суркова Е. Г. Творческая парадигма процесса совладания с трудными жизненными ситуациями / Елена Германовна Суркова // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – №2. – С.222–228.
375. Сутність феномену порушеного розвитку: [Електронний ресурс]: Навчальні матеріали онлайн. 2010-2016. – Режим доступу до журналу.:http://pidruchniki.com/10561127/psihologiya/sutnist_fenomenu_porushenogo_rozvitku.
376. Сухомлинська О. Моральне виховання учнів: педагогічна наука та практика : [Електронний ресурс] / О. Сухомлинська. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/upbring/332/>
377. Сучасні концепції, передумови та перспективи розвитку підприємств України / М. Г. Бойко; під заг. ред. К.Ф. Ковальчука. – ІМА-Прес, 2012. – С. 29–42.
378. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э. Сыманюк. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. – 320 с.
379. Сыропятов О.Г. Техники психотерапии при ПТСР: практическое пособие / О.Г. Сыропятов, Н.А. Дзеружинская. – К. : ЛитРес, 2014. – 320 с.
380. Телефон доверия // Социальные службы для молодёжи. Материалы и документы. – Серия: Государственная молодежная политика в России : Документы, опыт, практика. – №7. – 1995. – С. 272–280.
381. Телефон доверия: советы специалиста // Как создать кризисный центр для женщин. – М. : Пресс-Соло, 1995. – С.5–7.
382. Теплов Б.М. Об объективном методе в психологии / Б.М. Теплов // Избранные труды: в 2-х т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 281–309.
383. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2-х т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. II. – 360 с.
384. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін : навч. посіб. / Л. М. Карамушка, Н. І. Клокар, О. А. Філь [та ін.] / за ред. Л. М. Карамушки. – К.: Наук. світ, 2008. – 100 с.
385. Технологія роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
386. Технологія роботи організаційних психологів: Навч.посібн. для студентів вищ. навч. заклад. та слухачів ін-тів післядипломної освіти / За наук.ред. Л.М.Карамушки. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
387. Тигунцева Г. Н. Коммуникативные деструкции делинквентов: проблема и пути преодоления (в рамках концептуальной модели) / Г.Н. Тигунцева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – Новосибирск, 2013. – № 10. – С. 184–190.

388. Титаренко Т. М. Испытание кризисом : Одиссея преодоления : 2-е изд., испр. / Татьяна Михайловна Титаренко. – М. : Когито-Центр, 2010. – 304 с.
389. Тищенко П.Д. «Дано мне тело...» / П.Д. Тищенко // Человек. – 1990. – №3. – С. 41–49.
390. Торохтий В.С. Психологическое здоровье семьи / В.С. Торохтий, О.Г. Прохорова. – М. : КАРО, 2009. – 160 с.
391. Тукаев Р.Д. Психотерапия: теории, структуры, механизмы / Р.Д. Тукаев – [2-е изд.] – М. : ООО «Медицинское информационное агентство», 2007. – 392 с.
392. Турбан В.В. Становлення етичної свідомості в онтогенезі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Вікторія Вікторівна Турбан; Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2013. – 38 с.
393. Турецька Х. І. Проблема емпіричного дослідження особистісної ідентичності / Христина Турецька // Вісник Львівського університету. – Львів, 2008. – Вип. 11. – С. 359 – 267.
394. Турецька Х. І. Психотерапія ПТСР в учасників бойових дій із застосуванням імагінативних технік / Христина Іванівна Турецька // Психологія і особистість. – 2016. – № 1 (9). – С.226–233.
395. Туріна О. А. Культуротворчі чинники творчої соціалізації особи / О.А.Туріна // Вісник Книжкової палати. – 2011. – № 1. – С. 35–40.
396. Тюків А.А. Про шляхи опису психологічних механізмів рефлексії / А.А. Тюків // Проблеми рефлексії / Відп. ред. И.С.Ладенко. – Новосибирськ, 1987. – 243 с.
397. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнад-зе. – М. : Наука, 1966. – 140 с.
398. Уманский Л.И. Карта-схема психолого-педагогической характеристики группы школьников / Л.И. Уманский [и др.]. – Курск, 1971. – 43 с.
399. Усанова О. Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи / О. Н. Усанова, Т. Н. Синякова // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи / Отв. редактор В. И. Селиверстов. – Москва : МГПИ, 1982. – С. 13–19.
400. Ушаков Д.Б. Интеллект: структурно-динамическая теория / Д.Б. Ушаков. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 264 с.
401. Федорчук В. М. Соціально – психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетенції викладача»: навч. – метод. посібник / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2004. – 240 с.
402. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 488 с.
403. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практик. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 224 с.

404. Фоменко К.І. Психологія успіху: навч.-метод. посіб. / К.І. Фоменко. – Х. : Вид-во «Діса плюс», 2015. – 274 с.
405. Фоминова А. Н. Проблема активизации ресурсов личности человека в трудных возрастно-психологических жизненных ситуациях / А. Фоминова : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <www.unn.ru/fsn/k6/vestnik/rab_fominova/activ_resurz.doc>
406. Фоминова А. Н. Проблема изучения жизнестойкости личности / А. Фоминова : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <www.fpp-mpsu.ru/uploads>
407. Фотекова Т. А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта детей с общим недоразвитием речи / Т. А. Фотекова // Дефектология. – 1994. – №2. – С. 16–24.
408. Фрейд З. Тотем и табу / З. Фрейд. – М. : Олімп, 1998. – 448 с.
409. Фролькис В.В. Регулирование, приспособление и старение / В.В. Фролькис – Л. : Наука, 1970. – 432 с.
410. Фрэнкин Р. Мотивация поведения / Р. Фрэнкин; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2003. – 651. – (Серия «Мастера психологии»).
411. Фурманов И.Я. Взаимосвязь психологического насилия и эмоционального состояния супругов в семье / И.Я. Фурманов, Д.Я. Дмитриева // Белорусский психологический журнал. – 2005. – №1(5). – С. 33–40.
412. Фурманов И.Я. Индикаторы и диагностические критерии физического и эмоционального насилия / И.Я. Фурманов // Социально-психологическая реабилитация населения, пострадавшего от экологических и техногенных катастроф: Мат. IX Междунар. конф. – Мн: НИО. – 2003. – С. 122.
413. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие) / Валерий Леонидович Хайкин. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 448с.
414. Хащенко В.А. Программа комплексного исследования жизнедеятельности личности и группы в экстремальных условиях / В.А. Хащенко // Методики психологической диагностики личности и группы. – М. : ИП АН СССР, 1990. – С. 150–190.
415. Хаяйнен Е.В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / Елена Валентиновна Хаяйнен. – М., 2005. – 20 с.
416. Хватова М.В. Теории формирования психосоматических расстройств: учеб.пособие / М.В.Хватова; М-во обр. науки РФ, ГОУВПО «Тамб.гос.ун-т им. Г.Р.Державина». – Тамбов: Изд. дом ЕГУ им.Г.Р.Державина,2010. – 172 с.
417. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; пер. с англ. 2-е изд. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с. – (Серия «Мастера психологии»).

418. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен; пер. с англ. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.
419. Хіміч В. В. Особливості діяльності командирів прикордонних підрозділів з розв'язання міжособистісних конфліктів серед підлеглих : дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / В.В. Хіміч; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2008. – 152 с.
420. Ходаківський Є. Г Психологія управління : підручник / Є. Г. Ходаківський, Ю. В. Богоявленська, Т. П. Грабар. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 664 с.
421. Холмогорова А.Б. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Основные направления современной психотерапии. – М. : «Когито-Центр», 2000. – С. 224–267.
422. Хорни К. Невроз и рост личности. Борьба за самопрезентацию [Текст] / К. Хорни ; [пер. с англ.]. – М. : Академический Проект, 2008. – 400 с.
423. Хрестоматія по истории русского языкознания / под ред. Ф.П.Филина. – М. : Высшая школа, 1973. – 503 с.
424. Хрестоматія по гуманистической психотерапии / Составитель М.Папуш. Пер.с англ. – М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 1995. – 302 с.
425. Хэлворсон Х.Г. Психология мотивации. Как глубинные установки влияют на наши желания и поступки / Х.Г. Хэлворсон, Т. Хиггинс; пер. с англ. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 272 с.
426. Хэмбли Г.С. Телефонная помощь / Г.С. Хэмбли. – Одесса: Изд. ФСПП «Перекресток», 1992. – 442 с.
427. Цыганкова П. В. Перфекционный стиль личности пациентов с нарушением адаптации и суицидальным поведением : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.04. «Медицинская психология» / П.В. Цыганкова. – М., 2012. – 32 с.
428. Чаус А.Д. Самоактуалізація особистості як філософська проблема / А.Д. Чаус // Культура і сучасність: Альманах. – К. : ДАКККіМ, 2006. – № 1. – С. 26–33.
429. Чепелева Н. В. Проблемы психологической герменевтики : монография / Н. В. Чепелева. – К. : Изд-во НПУ им. М. П. Драгоманова, 2009. – 382 с.
430. Чепурна Г.Л. Соціально-психологічні особливості перфекціонізму молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Г.Л. Чепурна. – К., 2013. – 20 с.
431. Чернышев А.С. Психологическая школа молодёжных лидеров / А.С. Чернышев, Ю.А. Лунев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев. – М., 2005. – 275 с.
432. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М. : МГУ, 1977. – 144 с.

433. Четощникова Е. В. Рефлексивная детерминация процессов жизненного самоосуществления / Е. В. Четощникова // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – №5(12). – С.238–241.
434. Шарапа І. Д. Управління розвитком освітніх округів в контексті підвищення якості регіональної системи освіти / І. Д. Шарапа // Освітні округи як чинники модернізації регіональної системи освіти. – Черкаси : видавництво ЧОПОПП, 2012. – С. 3–8.
435. Шахматова О.Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Николаевна Шахматова; УТ ППУ. – 2000. – 187 с.
436. Шевченко В. В. Психологічна реабілітація військовослужбовців, що перебували в миротворчому контингенті / В. В. Шевченко, А. А. Руденко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2.12. – С. 239–243. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvmdups_2014_2_12_46.pdf
437. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / Э. Х. Шейн ; пер. с англ. Под ред. В. А. Спивака. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с. – (Серия «Теория и практика менеджмента»).
438. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Гейл Шихи ; пер. с англ. – СПб. : Ювента, 1999. – 436 с.
439. Шихирев П.Н. Современная социальная психология / П.Н. Шихирев. – М., 1999. – 448 с.
440. Шкуратов В.А. Историческая психология / В.А. Шкуратов. – Ростов-на-Дону: «Город N», 1994. – 288 с.
441. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
442. Шнейдер Л.Д. Семейная психология / Л.Д. Шнейдер. – М. : Академический Проспект; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 768 с.
443. Шрадер В. Отношение к учению слабоуспевающих учеников и условия, влияющие на изменение этого отношения / В. Шрадер // Психические особенности слабоуспевающих школьников / Под ред. И. Ломшера.; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1984. – С. 11–77.
444. Штепа О. С. Аналіз та інтерпретація емпіричної багатofакторної моделі психологічної ресурсності особистості / Олена Станіславівна Штепа // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 28. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – С.670–682.
445. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 553 с.

446. Энциклопедия социологии : [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа к ресурсу: <http://sbiblio.com/biblio/content.aspx?dictid=97&wordid=812466>.
447. Юдеева Т. Ю. Перфекционизм в структуре разных личностных типов / Т. Ю. Юдеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 49. – С. 409–414.
448. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
449. Юрчук Л. М. Механізм утворення освітніх округів / Л.М. Юрчук : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.academy.gov.ua/ej/ej12/txts/10ylmuoo.pdf>. – Назва з екрану.
450. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения. Методологические проблемы социальной психологии / В.А. Ядов. – М., 1975.
451. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості : монографія / В. М. Ямницький. – Одеса : СВД Черкасов М. П. ; Рівне : РДГУ, 2004. – 360 с.
452. Ясная В. А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В. А. Ясная, С. Е. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С. 157–167.
453. Ясная В.А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – № 4. – 2007. – С. 157–167.
454. Яхимович Л.А. Клинические аспекты внебольничной профилактики общественно опасных действий (ООД) психически больных / Л.А. Яхимович // Клиническая и судебная психиатрия в научном наследии профессора Т.П.Печерниковой // Сб. научн. работ / Под. ред. акад. РАМН Т.Б.Дмитриевой. – М. : ФГУ «ГНЦССП Росздрава», 2009. – С.207 – 213.
455. Яценко Т.С. Теорія і практика групової корекції: Активне соціально-психологічне навчання: навчальний посібник / Т.С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.
456. Adhortacja Apostolska «Familiaris Consortio» Ojca Św. Jana Pawła II, nr 36-37.
457. American Humane Association. Emotional abuse / American Humane Association [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.americanhumane.org/children/stopchildabuse/factsheets/emotional-abuse.html>
458. Arias J. Psychological abuse: Implications for adjustment and commitment to leave violent partners / J. Arias, К.Т. Pape // Violence and Victims 14. – 1999. – P. 55–67.
459. Aronson E. Methods of research in social psychology / E. Aronson, M. Carlsmith. – NY. : McGraw-Hill, 1990. – 376 p.

460. Baltes P.B. Theoretical propositions of lifespan developmental psychology: On the dynamics between growth and decline // *Developmental Psychology*. – 1987. – V. 23. – P. 611–626.
461. Bleuler E. Руководство по психиатрии / E. Bleuler. – М. : Изд-во Независимой психиатрической ассоциации, 1993. – 587 с.
462. Bomba J., *Niezawiniony lęk*, «Tygodnik Powszechny» nr 30/24 lipca 2005.
463. Bowen R. A Model of Civil Violence. *International Political Science Association. VIII world congress*. – Bruxelles, 1970. – P. 5–6.
464. Braun-Galkowska M., *Rodzina jako wartość*, «Ateneum Kap-łańskie» 1997 nr 531–532, s. 201.
465. Bromley D. Approaches to the study of personality changes in adult life and old age // *Studies in Geriatric Psychiatry*, ed. by A.D. Isaacs and F. Post. – New York : Wiley, 1978. – P. 17–40.
466. Budrewicz I., *Grupy rywieńnicze a przestępczość nieletnich. W: Wychowanie profilaktyka resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonałych systemów w skali makro i mikro*, red. Sowa J., Piotrowski E., Rejman J., Rzeszyw 2003, s.107.
467. Cattell R. *Measuring intelligence* / R. Cattell, H. Cattell. – Boston : Houghton Mifflin, 1971. – 583 p.
468. Celińska-Mysław T., *Wychowywać ale jak?*, cz. II, «Wychowawca» 1999 nr 2, s. 17.
469. Сеченов И.М. *Психология поведения* / Иван Михайлович Сеченов. – М.: Воронеж, 1997. – 320 с.
470. Chlewiński Z., *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, Poznań 1991, s. 76.
471. *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim* nr 5.
472. *Do rodziców, nauczycieli, wychowawców*, Homilia Jana Pawła II wygłoszona podczas mszy św. w Łowiczu, «Wychowawca» 1999 nr 9, s. 7–9
473. Doliński D., *Wpływ społeczny*. W: *Encyklopedia socjologii*. Suplement, Warszawa 2005, s. 380.
474. *Dziewiecki M., Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Kielce 2002, s. 164.
475. *Dzwonkowska S., Hierarchia wartości w życiu dziecka*, «Wychowawca» 1998 nr 11, s. 37.
476. Ehrlich S., *Wiążące wzory zachowania*, Warszawa 1995, s. 103–105.
477. Erikson E.H. *Childhood and society*. 2nd ed. / E.H. Erikson. – N.Y., 1963.
478. Erikson E.H. *The life cycle completed* / E.H. Erikson. – N.Y., 1982.
479. Frączek Z., *Młodzież wobec wartości rodziny w kontekście teoretycznym i w perspektywie empirycznej*. W: *Zeszyty Naukowe UR, Pedagogika i Psychologia* nr 5, Rzeszyw 2009, s. 263.
480. Garbarino, J., & A. Garbarino, *Emotional maltreatment of children* / J. Garbarino, A. Garbarino // *Chicago: National Committee to Prevent Child Abuse, 2nd Ed.* – 1994. – P. 657.

481. Greenfield P. Culture as process: empirical methods for cultural psychology / P. Greenfield // J. Berry, Y. Poortinga, J. Pandey (eds.) Handbook of cross-cultural psychology. – Vol. 1. Theory and Method. – Boston, MA : Allyn and Bacon, 1997. – 456 p.
482. Hamachek D. E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. E. Hamachek // Psychology. – 1978. – Vol.15. – P.27–33.
483. Hamarman, S. and W. Bernet. Evaluating and reporting emotional abuse in children: Parent based, actionbased focus aids in clinical decisionmaking / S. Hamarman, W. Bernet // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. – 2000. – №39(7) – P. 928–930.
484. Handbook of social psychology / ed. by G. Lindzey, E. Aronson. – NY, 1985. – Vol. 1. – 556 p.
485. Hartung M., Wryg jest poza rodziną, «Wychowawca» 2002 nr 12, s. 19.
486. Hein S. Emotional Abuse : [Електронний ресурс]/ S. Hein. – Режим доступу: <http://eqi.org/eabuse1.htm>
487. Hernstein R. The Bell Curve: intelligence and class structure in american life / R. Hernstein, C. Murray. – New York : Free Press, 1994. – 439 p.
488. <http://gu.edu.pl>
489. Jawłowska A., Styl życia a wartość. W: A. Siciński, Styl życia. Koncepcje i propozycje, Warszawa 1976. W: A. Radzewicz-Winnicki, Pedagogika społeczna, Warszawa 2008, s. 504.
490. Kaczmarek A., Qvovadis rodzino?, «Wychowawca» 2002 nr 12, s. 20.
491. Klem A., Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, Warszawa 2002, s. 138–141.
492. Lobasyuk B. A. Research of systemacity of individual and typological features of the person / B. A. Lobasyuk, I. O. Primacheck, A. P. Savostin, K. V. Aymedov // Journal of Health Sciences, 2014.
493. Maciszewska J., O wpyłdziałaniu w rodzinie, Warszawa 1980, s. 47.
494. Majkowski W., Czynniki dezintegracji współczesnej rodziny polskiej, Kraków 1999, s. 31.
495. Marcia J.E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. – N.Y. : John Wiley. – 1980. – S. 320.
496. Mariański J., Młódziez między tradycją i ponowoczesnością, Lublin 1995, s. 201.
497. Mishra R. Ecology, acculturation and adaptation: A study of Adivasi in Birthar / R. Mishra, D. Sinha and J. Berry. – New Delhi : Sage, 1996. – 402 p.
498. Pagoto S. Psychological Co-Morbidities of Physical Illness: A Behavioral Medicine Perspective. – Springer, NY, 2011. – 205 p.
499. Paluch M. Pedagogiczne i psychologiczno-społeczne aspekty integracji Polski z Unią Europejską. Analiza wartości i postaw. Sanok, 2007. – S.119.

500. Pindera A.. Funkcjonowanie dziecka w rodzinie niepełnej. W: «Nauczyciel i szkoła» nr 1–2, Mysłówice 2008, s. 132–133.
501. Piwowski W., Kontekst społeczeństwa pluralistycznego a program permanentnej socjalizacji religijnej, w: Z badań nad religijnością polską. Studia i materiały, red. tenże, W. Zdaniewicz, Poznań–Warszawa 1986, s. 77.
502. Radziejewicz-Winnicki A., Pedagogika społeczna, Warszawa 2008, s. 50.
503. Rokicka M.K.. Świadomość wychowawcza rodziny a adaptacja dziecka do warunków pierwszej klasy szkoły podstawowej. «Nasza szkoła» nr 1–2, Mysłówice 2008, s. 138–151.
504. Rostowska T., System wartości rodzicywi dzieci jako zadanie rozwojowe. W: Rodzina: źródło życia i szkoła miłości, red. D. Biela, Lublin 2001, s. 227.
505. Rotter J.B. Interpersonal trust, trustworthiness, and gullibility [Text] // American Psychologist, 1980. – Vol. 35 – P. 1–7.
506. Sokołowski J., Rywny start, «Wychowawca» 1998 nr 3, s. 16.
507. Sonkin D. J. Defining psychological maltreatment in Domestic Violence Perpetration Treatment Programm: Multiple Perspectives : [Електронний ресурс] / D.J. Sonkin. – Режим доступу: / www/daniel-sonkin.com.
508. Sonkin D.J. The male batterer: A treatment approach / D.J. Sonkin, D. Martin, L.E. Walker. – New York: Springer, 1985. – 264 p.
509. Stepulak M. Z., Co młodzi biorą od starszych?, cz. II, «Wychowawca» 1997 nr 7–8, s. 9.
510. Stevenson A. Cultural issues in psychology / A. Stevenson. – London : Routledge, 2010. – 279 p.
511. Surdacka A, Wychowanie seksualne w rodzinie, «Wychowawca» 2002 nr 12, s. 11.
512. Świątkiewicz W., Rodzina w świecie aksjologicznej wichrowości, nr 2 (132) listopad 2005, s. 4.
513. Szymanowska A., Być dobrymi rodzicami we współczesnym świecie. W: Przygotowanie do życia w rodzinie. Red. K. Ostrowska, M. Ryś, Warszawa 1997, s. 38.
514. Szymczyk L., Dziecko w kręgu wartości rodzinnych. W: «Nauczyciel i szkoła», wkładka nr 2, nr 3–4/2009, s. 45–50.
515. Tarnowski J., Perspektywy skutecznego wychowania ku wartościom, «Ateneum kapłańskie» (1997) nr 531, s. 216.
516. Taylor S. E. Adjustment to Threatening Events. A Theory of Cognitive Adaptation / S. E. Taylor // American Psychologist. – 1983. – V.38(11). – P. 1161–1173.
517. Tomison, A.M. and J. Tucci. Emotional Abuse: The Hidden Form of Maltreatment : [Електронний ресурс] / A.M. Tomison, J. Tucci. – Режим доступу: <http://www.aifs.org.au/hch/issues.html>

518. Walczewski J., Budowanie ładu społecznego opartego na katolickim systemie wartości, «Wychowawca» 1993 nr 9, s. 17.
519. Wistuba H., Wychowanie małego dziecka w rodzinie, w: Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej, red. F. Adamski, Kraków 1984, s. 200–217.
520. Wroczyński R., Pedagogika społeczna, Warszawa 1997, s. 165–166.
521. www.brewiarz.katolik.pl/czytelnia/swieci/10-14d.php3
522. www.psycholog.alleluja.pl/tekst.php?numer=161
523. www.rodzina.room.elk.pl
524. Znaniecki F., Socjologia wychowania, t.1. Warszawa 1973, s. 147.

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.

Андрейко Богдана Володимирівна, аспірант кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Анпілова Дар'я Вадимівна, доцент кафедри загальної та медичної психології, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпропетровськ, Україна.

Бондар Катерина Володимирівна, здобувач, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Булах Ірина Сергіївна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та консультативної психології факультету соціально-психологічних наук та управління, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Вержуховська 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.

Вичавський Броніслав, доктор наук, Навчальний комплекс громадських шкіл у Копитовій, м. Копитова, Республіка Польща.

Вознюк Алла Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Комунальний заклад «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», м. Суми, Україна.

Гайдучик Петро Данилович, головний лікар Волинської обласної інфекційної лікарні, здобувач кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

Гапоненко Лариса Олександрівна, доцент кафедри практичної психології Криворізького педагогічного інституту, Ви-

щий державний навчальний заклад «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг, Україна.

Грубі Тамара Валеріївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Гуртовенко Наталія Вікторівна, викладач психології Уманського медичного коледжу; здобувач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна.

Дригус Марія Трохимівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Єрмоменко Данило Юрійович, ад'юнкт, Національна академія державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна.

Журавльов Вадим Валентинович, кандидат психологічних наук, доцент, докторант Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, м. Хмельницький, Україна.

Завязкіна Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Іванків Ігор Ігорович, аспірант кафедри соціальної психології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, 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.

Казар'ян Павло Ашотович, аспірант, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна.

Карпінська Оксана Миколаївна, аспірант кафедри загальної психології та психології розвитку особистості, Одеський Національний Університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса, Україна.

Козуб Яна Вікторівна, аспірантка кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна.

Корольчук Микола Степанович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Київський національний торговельно-економічний університет, 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.

Кочергіна Ірина Анатоліївна, аспірант, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Крамченкова Віра Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри наукових основ управління і психології Інституту післядипломної освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.

Максименко Ксенія Сергіївна, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ, Україна.

Манілов Ігор Феліксівич, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Мельник Юлія Сергіївна, практичний психолог, викладач психології, Кременецький педагогічний коледж Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, м. Кременець, Україна.

Мушегов Олексій Миколайович, аспірант, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної та практичної психології, завідувач кафедри загальної та практичної психології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Павелків Віталій Романович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Попелюшко Роман Павлович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

Потапчук Євген Михайлович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

Приймук Олеся Олександрівна, аспірант кафедри психології, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна.

Проскурня Аліна Сергіївна, аспірант кафедри психодіагностики та клінічної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Резнік Олег Григорович, старший офіцер відділення здійснення слідчих (розшукових) дій оперативно-розшукового відділу Луцького прикордонного загону Державної прикордонної служби України, м. Луцьк, Україна.

Рибак Оксана Степанівна, аспірант кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Рудюк Олег Володимирович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Саричев Сергій Васильович, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Курський державний університет, м. Курськ, Російська Федерація.

Сорока Анатолій Володимирович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології факультету психології, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, Україна.

Співак Віталій Іванович, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Старова Юлія Василівна, аспірант, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна.

Сторож Олена Василівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Тимош Юлія Володимирівна, асистент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка; здобувач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Кременець, 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.

Шамлян Каріна Микитівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії та психології, Національний лісотехнічний університет України, м. Львів, Україна.

Шинкарюк Віктор Анатолійович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Штепа Олена Станіславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Яворська-Ветрова Ірина Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чапати, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна.

Якимчук Ганна Василівна, науковий співробітник, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України, 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.

Andreiko Bohdana Volodymyrivna, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine.

Anpilova Daria Vadymivna, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology, Dnipropetrovsk National University named after Oles Honchar, Dnipropetrovsk, Ukraine.

Bondar Kateryna Volodymyrivna, Researcher of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Bulakh Iryna Serhiivna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical and consultative psychology of the Faculty of Social and Psychological Sciences and Management, M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine.

Verzhikhovska Olena Mykolaivna, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor, Head 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.

Wyczawski Bronisław, Doctor, Complex of Public Schools in Kopytowa, Kopytowa, Republic of Poland.

Vozniuk Alla Viktorivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology, Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Sumy, Ukraine.

Haiduchyk Petro Danylovych, Chief Doctor of Volyn Regional Infectious Diseases Hospital, Researcher of the Department of General and Social Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

Haponenko Larysa Oleksandrivna, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology of Kryviy Rih Pedagogic

Institute, State Higher Educational Establishment “Kryvyy Rih National University”, Kryvyy Rih, Ukraine.

Hrubi Tamara Valeriivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Hurtovenko Nataliia Viktorivna, Teacher of Psychology at Uman Medical College; Applicant, Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, Uman, Ukraine.

Drygus Maria Trokhymivna, Candidate of Psychological Science, Senior Researcher, Senior Researcher of P.R. Chamata Laboratory of Psychology of Personality, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Yeriyenko Danylo Yuriiovich, Postgraduate Student of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, Ukraine.

Zhuravliov Vadym Valentynovich, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Candidate of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, Ukraine.

Zaviazkina Nataliia Volodymyrivna, Candidate of Psychological Sciences. Assistant Professor of the Department of Clinical Psychology and Psychodiagnosis, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Ivankiv Ihor Ihorovich, Postgraduate Student of the Department of Social Psychology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

Ivashkevych Eduard Zenonovich, 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.

Kazarian Pavlo Ashotovich, Postgraduate Student, Mykolaiv V.O. Sukhomlynskyi National University, Mykolaiv, Ukraine.

Karpinska Oksana Mykolaivna, Postgraduate Student of the Department of General Psychology and Psychology of Personality

Development, I.I. Mechnikov Odessa National University, Odessa, Ukraine.

Kozub Yana Viktorivna, Postgraduate Student of the Department of Practical Psychology, Kharkiv G.S. Skovoroda National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

Korolchuk Mykola Steponovych, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology, Kyiv National University of Trade and Economics, 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.

Kocherhina Iryna Anatoliivna, Postgraduate Student, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Kramchenkova Vira Oleksandrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Scientific Basics of Management and Psychology, Institute of Postgraduate Education, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

Maksymenko Kseniia Serhiivna, Doctor of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

Manilov Ihor Feliksovych, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Melnyk Yulia Serhiivna, Practicing Psychologist, Teacher of Psychology, Kremenets Pedagogical College of Taras Shevchenko Regional Humanitarian Pedagogical Academy in Kremenets, Kremenets, Ukraine.

Mushehov Oleksiy Mykolayovych, Postgraduate Student, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

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.

Pavelkiv Vitaliy Romanovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General Psychology and Psychodiagnosis, Rivne State University for the Humanities, Rivne, Ukraine.

Popeliushko Roman Pavlovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

Potapchuk Yevhen Mykhailovych, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Practical Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

Rieznik Oleh Hryhorovych, Senior Officer of the Department of Implementation of Investigative (Search) Actions of Operatively and Search Department, Lutsk Border Division of State Border Service of Ukraine, Lutsk, Ukraine.

Pryimuk Olesia Oleksandrivna, Postgraduate Student, Department of Psychology, Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine.

Proskurnia Alina Serhiivna, Postgraduate Student of the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Rybak Oksana Stepanivna, Postgraduate Student of Psychology Department, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Rudiuk Oleh Volodymyrovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General Psychology and Psychological Diagnostics, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine.

Sarychev Serhiy Vasyliovych, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology, Kursk State University, Kursk, Russian Federation.

Soroka Anatolii Volodymyrovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Applied

Psychology, V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine.

Spivak Vitaliy Ivanovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Dean of the Faculty of Correction and Social Pedagogy and Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Starova Yuliia Vasylivna, Postgraduate Student, Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine.

Storozh Olena Vasylivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology and Psychotherapy, Rivne State University for Humanities, Rivne, Ukraine.

Tymosh Yuliia Volodymyrivna, Assistant of the Department of Preschool Education Theory and Methodology of Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanitarian Pedagogical Academy; Researcher of the Department of General and Social Psychology of Lesia Ukrainka Eastern European National University, Kremenets, 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.

Shamlian Karina Mykytivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Philosophy and Psychology, National Forestry University of Ukraine, Lviv, Ukraine.

Shynkariuk Viktor Anatoliyovych, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Shtepa Olena Stanislavivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine.

Yavorska-Vietrova Iryna Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Senior Researcher of the P.R. Chamata Laboratory of Psychology of Personality, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Yakymchuk Hanna Vasylivna, Research Scientist, Ukrainian Scientific and Methodical Center of Practical Psychology and Social Work of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Зміст

| | |
|---|-----|
| <i>С.Д.Максименко</i> | |
| Концепція саморозвитку особистості | 7 |
| <i>Б.В. Андрейко</i> | |
| Основні аспекти формування класифікації порушення розвитку дитини | 24 |
| <i>Д.В. Аннілова</i> | |
| Психологічне значення довіри для самоактуалізації особистості в період ранньої дорослості | 34 |
| <i>К.В. Бондар</i> | |
| Дослідження саморефлексії тілесного потенціалу молоді жінки | 47 |
| <i>І.С. Булах</i> | |
| Життєва криза як імпульс до самоціннісної траєкторії особистісного зростання людини | 58 |
| <i>О.М. Вержиховська</i> | |
| Особливості розвитку та виховання розумово відсталої дитини в сім'ї | 69 |
| <i>Bronisław Wyczawski</i> | |
| Uwarunkowania psychospołeczne a wychowanie młodzieży | 79 |
| <i>А.В. Вознюк</i> | |
| Психологічні особливості створення та функціонування освітніх округів | 91 |
| <i>П.Д. Гайдучик</i> | |
| Ідентифікаційна детермінація сепараційних переживань людини в умовах лікувальної реабілітації | 104 |
| <i>Л.О. Гапоненко</i> | |
| Єдність рефлексивного спілкування та діалогу: теорія і практика | 116 |
| <i>Т.В. Грубі</i> | |
| Генезис перфекціонізму | 128 |
| <i>Н.В. Гуртовенко</i> | |
| Роль тренінгових занять у формуванні готовності студентів-майбутніх педагогів до реалізації особистісно-орієнтованого підходу | 139 |

| | | |
|-------------------------------------|---|-----|
| М.Т. Дригус | Проблема особистісної ефективності у контексті наукової спадщини Г.С. Костюка | 148 |
| Д.Ю. Єрмоєнко | Особливості відновлення психологічної стійкості прикордонників після бойових зіткнень на державному кордоні | 162 |
| В.В. Журавльов | Зміст і структура тренінгу «Організаційно-психологічна підготовка до професійно-управлінської діяльності керівників органів охорони державного кордону» | 172 |
| Н.В. Завязкіна | Сучасні міждисциплінарні підходи до діагностики психічних розладів у кримінальному та цивільному процесах | 185 |
| І.І. Іванків | Моделі розвитку ідентичності підлітка в умовах кіберсоціалізації | 194 |
| Е.З. Івашкевич | Емпіричні дослідження соціального інтелекту особистості | 206 |
| І.В. Івашкевич | Модель професійної компетентності спеціаліста юридичної сфери діяльності | 221 |
| О.Н. Карпинская | Механізми формування акмеологічних ресурсів представителів пожилого віку | 232 |
| П.А. Казар'ян | Участь студентів-психологів у волонтерському русі як форма їх особистісного зростання | 245 |
| Я.В. Козуб | Мотивация достижения успеха как фактор емоционального отношения студентов к учебно-профессиональной деятельности | 257 |
| М.С. Корольчук, Ю.В. Старова | Ефективність впливу програми психологічного супроводу на компоненти професійної підготовки майбутніх менеджерів туристичного бізнесу | 280 |

| | |
|---|-----|
| І.О.Котик, С.В. Саричев | |
| Експериментальне дослідження надійності особистості й групи в напружених і екстремальних умовах життєдіяльності | 291 |
| І.А. Кочергіна | |
| Критерії та форми психологічного насильства | 314 |
| В.О. Крамченкова | |
| Ціннісні орієнтації подружжя як чинник психологічного здоров'я сім'ї | 327 |
| К.С. Максименко | |
| Проблема каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма | 339 |
| И.Ф. Манилов | |
| Теоретические основы психотерапевтической конфронтационной суггестии: рациональная психотерапия | 353 |
| Ю.С. Мельник | |
| Поняття особистісного саморозвитку в концептуальному полі сучасної психології | 365 |
| О.М. Мушегов | |
| До проблеми психологічної детермінації самоефективності працівників освітніх організацій у теоретико-методологічній парадигмі. | 376 |
| Л.А. Онуфриєва | |
| The role of the professional self-consciousness in the formation of future socionomic specialists' personalities . . . | 386 |
| В.Р. Павелків | |
| Вплив соціальних взаємодій як мотив деструктивних форм компенсації особистісних деструкцій | 400 |
| Р.П. Попелюшко | |
| Особливості соціально-психологічної дезадаптації комбатантів із віддаленими наслідками стресогенних впливів | 410 |
| Є.М. Потапчук, О.Г. Резнік | |
| Практичні рекомендації керівникам підрозділів як суб'єктам самокорекції негативних рис, що сприяють виявам босінгу | 422 |

| | | |
|-----------------------|---|-----|
| О.О. Приймук | Особливості формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців ресторанного бізнесу. | 436 |
| А.С. Проскурня | Диференціально-типологічна структура перфекціонізму як детермінанта виникнення депресивних і тривожних розладів. | 448 |
| О.С. Рибак | Методи дослідження когнітивних здібностей та їх використання в крос-культурній психології | 458 |
| О.В. Рудюк | Емпірична верифікація смислодіяльної детермінації переживання кризи у безробітних | 472 |
| А.В. Сорока | Психологічні особливості взаємозв'язків ціннісно-нормативної сфери та системи вольової саморегуляції девіантної особистості | 487 |
| В.И. Спивак | Особенности профессиональной деятельности практического психолога в качестве телефонного консультанта | 499 |
| О.В. Сторож | Теоретико-методологічний аналіз психологічних особливостей творчої соціалізації старшокласників | 516 |
| Ю.В. Тимош | Психосемантичні особливості моральної свідомості особистості: теоретичні аспекти | 532 |
| С.В. Цимбал | Психотехнологія формування іншомовного мовлення через інтегративний лінгвопсихологічний тренінг | 543 |
| К.М. Шамлян | Дослідження взаємозв'язків між показниками вольових та формально-динамічних властивостей особистості | 557 |
| В.А. Шинкарюк | Вивчення впливу індивідуально-типологічних властивостей нервової системи на формування моторно-силових навичок юнаків. | 569 |

О.С. Штепа

Магістральні механізми актуалізації
психологічних ресурсів 584

І.В. Яворська-Ветрова

Динаміка образу успішного учня (ідеальне Я)
у школярів молодшого шкільного та підліткового
віку в контексті їх особистісної ефективності 601

Г.В. Якимчук

Співвідношення мовленнєвого та інтелектуального
розвитку у дітей із загальним недорозвитком
мовлення. 613

Бібліографія. 625

Відомості про авторів 662

CONTENTS

| | |
|--|-----|
| S.D. Maksymenko | |
| The concept of personality's self-development | 7 |
| B.V. Andreiko | |
| The key aspects of the classification of violation of the child's development. | 24 |
| D.V. Anpilova | |
| The psychological meaning of trust for the self-actualization in early adulthood | 34 |
| K.V. Bondar | |
| The research of bodily potential self-reflection of young woman | 47 |
| I.S. Bulakh | |
| Life crisis as an impetus to the self-worth trajectory of human's personal growth | 58 |
| O.M. Verzhychovska | |
| Features of the development and education of mentally retarded children in the family | 69 |
| B. Wyczawski | |
| Psychosocial Conditionality and Education of Young People. | 79 |
| A.V. Vozniuk | |
| Psychological characteristics of the educational districts formation and functioning | 91 |
| P.D. Hayduchyk | |
| Identification determination of separation experiences in medical rehabilitation conditions | 104 |
| L.O. Haponenko | |
| Unity of reflexive communication and internal dialogue: theory and practice | 116 |
| T.V. Hrubí | |
| Genesis of perfectionism | 128 |
| N.V. Hurtovenko | |
| The role of trainings in the formation of students-future teachers' readiness to the personality-oriented approach realization | 139 |

| | |
|---|-----|
| <i>M.T. Drygus</i> | |
| The issue of personal efficiency in the context of scientific heritage of G.S. Kostiuk | 148 |
| <i>D.Y. Yeriomenko</i> | |
| Peculiarities of restoration of psychological firmness of border guards after participation in combat actions at the state border | 162 |
| <i>V.V. Zhuravliov</i> | |
| The content and structure of the training “Organizational and psychological training for professional and managerial activity of the leadership of the state border protection bodies” | 172 |
| <i>N.V. Zaviazkina</i> | |
| Modern interdisciplinary approaches to the diagnosis of mental disorders in criminal and civil processes | 185 |
| <i>I.I. Ivankiv</i> | |
| Models of adolescent’s identity development under conditions of cybersocialization | 194 |
| <i>E.Z. Ivashkevych</i> | |
| Empiric researches of social intellect of the personality | 206 |
| <i>I.V. Ivashkevych</i> | |
| The model of the professional competence of a lawyer | 221 |
| <i>O.M. Karpinska</i> | |
| Mechanisms of formation of acmeologic resources in representatives of the elderly | 232 |
| <i>P.A. Kazarian</i> | |
| Students’ participation in volunteer psychologist movement as a form of their personal growth. | 245 |
| <i>Y.V. Kozub</i> | |
| The success achievement motivation as a factor of emotional attitude of students to educational and professional activity | 257 |
| <i>M.S. Korolchuk, Y.V. Starova</i> | |
| Comparative characteristics of the results of psychological support on the basic components of professional training of the future managers of tourism business. | 280 |

I.O. Kotyk, S.V. Sarychev
Experimental Research of Group and Individual
Reliability in Intense and Extreme Social
Conditions 291

I.A. Kocherhina
Criteria and forms of psychological abuse 314

V.O. Kramchenkova
Value orientations of the spouses as a psychological
family health factor 327

K.S. Maksymenko
The problem of causation in the understanding of the
psychological determinants of mental disorders
associated with disease states of the body 339

I.F. Manilov
Theoretical basics of psychotherapeutic confrontation
of suggestion: rational psychotherapy 353

Y.S. Melnyk
The concept of personal self-development in the
conceptual field of modern psychology 365

O.M. Mushehov
More on psychological determination of self-efficiency
of secondary school employees in the theoretical and
methodological paradigm 376

L.A. Onufriieva
The role of the professional self-consciousness in the
formation of future socioeconomic specialists' personalities ... 386

V.R. Pavelkiv
The influence of social interaction as a motive of
destructive forms of compensation of personal
destructions. 400

R.P. Popeliushko
Features of social and psychological maladaptation
of combatants with remote consequences of stress
influences 410

Y.M. Potapchuk, O.H. Rieznik
Practical recommendations to the heads of divisions
as subjects of self-correction of their negative traits
that help to bossing manifestations 422

| | |
|--|-----|
| <i>O.O. Pryimuk</i> | |
| Features of formation of future restaurant business specialists' professionally important qualities | 436 |
| <i>A.S. Proskurnia</i> | |
| Differential-typological structure of perfectionism as a determinant of occurrence of depression and anxiety disorders | 448 |
| <i>O. S. Rybak</i> | |
| Methods of cognitive abilities research and their usage in cross-cultural psychology | 458 |
| <i>O.V. Rudiuk</i> | |
| Empirical verification of purport-activity determination of crisis experiencing by the unemployed | 472 |
| <i>A.V. Soroka</i> | |
| Psychological features of interrelation of value-normative sphere and the system of will self-regulation of deviant personality | 487 |
| <i>V.I. Spivak</i> | |
| Peculiarities of practical psychologist's professional activities as a telephone consultant. | 499 |
| <i>O.V. Storozh</i> | |
| Theoretical and methodological analysis of psychological features of senior school pupils' creative socialization | 516 |
| <i>Y.V. Tymosh</i> | |
| Psychosemantical features of individual moral consciousness: theoretical aspects. | 532 |
| <i>S.V. Tsymbal</i> | |
| Psycho-technology of formation of foreign language speech through integrative linguistic and psychological training. | 543 |
| <i>K.M. Shamlian</i> | |
| The study of the relationship between the indicators of volitional and formal dynamic properties | 557 |
| <i>V.A. Shynkariuk</i> | |
| The study of the influence of individual-typological properties of the nervous system on the formation of motor and power abilities of young men | 569 |

O.S. Shtepa

The main actualization mechanisms of psychological resources 584

I.V. Yavorska-Vietrova

Dynamics of a successful pupil image (ideal Me) of primary schoolchildren and adolescents in the context of their personal efficiency. 601

H.V. Yakymchuk

The Correlation between Children’s Speech and Intellectual Development with the General Speech Underdevelopment 613

Information about the authors. 667

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 плагіату і коректність висновків, правильне цитування наукових джерел і посилання на них.

Подані статті розглядає редакційна колегія збірника і два анонімні рецензенти. Після схвального відгуку на рецензовану статтю редакція приймає остаточне рішення стосовно її публікації, про що повідомляється авторові.

Повний обсяг статті разом із трьома анотаціями 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 : «Оптиум», 2002 – 140 с.

Книга чотирьох і більше авторів: Вікова і педагогічна психологія : Навчальний посібник. – 2-ге. вид. / [О.В.Скрипченко, Л.В.Волинська, З.В.Огороднійчук, І.С.Булах та ін.]. – Київ : Каравела, 2009. – 400 с.

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. Kostiuik Institute of Psychology at the National Academy
of Pedagogical Science of Ukraine

Issue 33

| | |
|---------------------|----------------------|
| 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 33

| | |
|-----------------------------|-----------------------|
| 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. № 667.

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.