

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 35

Кам'янець-Подільський
«Аксиома»
2017

УДК 378(082):159.9
ББК 74.58+88я43
П 68

ICV 2013: 5.68
ICV 2014: 39.96
ICV 2015: 65.56
RESEARCH BIBLE
ERIH PLUS
OAJI

ISSN 2227-6246

cejsh.icm.edu.pl
GOOGLE SCHOLAR

Рецензенти:

- Н.І.Жигайло** – доктор психологічних наук, професор, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна
- В.О.Моляко** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна
- Аркадіуш Мажец** – професор, доктор габілітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, Республіка Польща

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 3 від 02.03.2017 р.).*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 3 від 28.02.2017 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**, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Л.А.Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний редактор), Україна; **М.Л.Смульсон**, дійсний член 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 Коженьовські**, доктор габілітований з економіки, професор, Президент Європейської асоціації безпеки (European Association for Security), науковий редактор загальноєвропейського наукового журналу «Безпекознавство» (Республіка Польща); **Данута Мажець**, професор, доктор габілітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, (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. 35. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – 552 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.), RESEARCH BIBLE (з 2016 р.), ERIH PLUS (з 2016 р.), OAJI (з 2016).

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 35

Kamianets-Podilskyi

«Aksioma»

2017

UDC 378(082):159.9 ICV 2013: 5.68
UDC 74.58+88я43 ICV 2014: 39.96
P 68 ICV 2015: 65.56
Research Bible
ERIH PLUS
OAJI

ISSN 2227-6246



cejsh.icm.edu.pl
Google Scholar

Reviewers:

- N.I.Zhyhailo** – Doctor of Psychological Science, Professor, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, 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, Ukraine
- Arkadiusz Marzec** – Professor, Doctor Habilitated, Jan Długosz University in Częstochowa, Republic of Poland

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine (Protocol № 3 of 02.03.2017), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol № 3 of 28.02.2017)

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**, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **L.A.Onufriieva**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor (Executive Editor), Ukraine; **M.L.Smulson**, Full 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 Zięba**, 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, Professor, President of European Association for Security, Scientific Editor of all-European Academic Journal «Defense and Strategy» (Republic of Poland); **Danuta Marzec**, Professor, Dr. Hab., Jan Długosz University in Częstochowa, (Republic of Poland); **Beata Balohova**, Professor, Dr. Hab., Pravos University (Slovak Republic); **Alisa Petrasova**, Assistant Professor, Pravos 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. Kostiuik Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – 552 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), RESEARCH BIBLE (from 2016), ERIH PLUS (from 2016), OAJI (from 2016).

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

© Authors of the papers, 2017
© «Aksioma», publication, 2017

БІХЕВІОРИЗМ, ГЕШТАЛТ-ПСИХОЛОГІЯ ТА СТРУКТУРНИЙ ПІДХІД ВУНДТА

Maksymenko S.D. Behaviorism, Gestalt psychology and structural approach of Wundt / S.D. Maksymenko // 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 35. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 7–14.

S.D. Maksymenko. Behaviorism, Gestalt psychology and structural approach of Wundt. The philosophy of pragmatism is stated to have led behaviorism in American psychology or behavioral science. It is shown that according to behaviorists, the behavior is formed as a result of unconscious matching physical movements as reactions to stimuli. It is noted that Skinner rejects considerations concerning stage development and, unlike E. Erickson, explains life crisis by the changes in the environment, which put the individual in a situation where his set of behavior reactions will be inadequate for reinforcements. It is found that behaviorism considers changes completely rejecting development. It is analyzed, in contrast to behaviorists, German psychologists (M. Wertheimer, W. Kohler, K. Koffka, K. Lewin) on the basis of special studies put forward the program of the study on the psyche in terms of integrated structures – Gestalt (images, forms), where the image and form of the displayed subject is a functional structure. It regulates the diversity of reflected phenomena according to its laws. It is established that the principle of integrity in psychological studies made it possible to study the important mental properties of display and its images, namely constancy, structuring, dependence of the image perception («shape») on the environment («background») etc. It is studied the role of sensory image in the organization of motor actions and the construction of the image was carried by a special mental act – «insight». It is an instant comprising of relations in the display of the situation.

It is found that an important achievement of Gestalt psychology is the discovery of the laws of images: a) attraction to create symmetrical unity; b) grouping parts by the principle of maximum simplicity, balance; c) «pregnancy» – the desire of a psychic phenomenon to acquire certain, clear and complete form. It is shown that Gestalt-psychologists perceive the essence of development in the desire to finish (harmonize) the Gestalt that, however, can never be complete, leading to infinite development.

Key words: behaviorism, behavior, Gestalt psychology, Gestalt psychologists, structural approach of Wundt, structural psychology, founder, development, consciousness, image.

Максименко С.Д. Біхевіоризм, гештальт-психологія та структурний підхід Вундта. Констатовано, що філософія прагматизму спричинила появу в американській психології біхевіоризму, або науки про поведінку. Показано, що поведінка, на думку біхевіористів, формується в результаті неусвідомлюваного добирання фізичних рухів як реакцій на стимули. Зазначено, що Скіннер відкидає міркування щодо стадіальності розвитку і, на відміну від Е. Еріксона, пояснює життєві кризи змінами в оточенні, які ставлять індивіда в ситуацію, коли його набір поведінкових реакцій виявляється неадекватним для отримання підкріплення. З'ясовано, що біхевіоризм розглядає зміни абсолютно відкидаючи розвиток. Проаналізовано, що на противагу біхевіористам, німецькі психологи (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, К. Левін) на підставі спеціальних досліджень висунули програму вивчення психіки з точки зору цілісних структур – гештальтів (образів, форм), де образ і форма відображеного предмета – функціональна структура, яка, відповідно, до дії її законів упорядковує розмаїття окремих відображених явищ. Встановлено, що застосування принципу цілісності в психологічних дослідженнях дало змогу вивчити важливі психічні властивості відображення і його продуктів образів, а саме: константності, структурності, залежності сприймання образу предмета («фігури») від його оточення («фону») тощо. Було вивчено роль сенсорного образу в організації рухової дії, а побудова цього образу здійснювалася через особливий психічний акт – «інсайт» – миттєве охоплення відношень у відображуваній ситуації.

Встановлено, що важливим досягненням гештальт-психології було відкриття законів образів: а) тяжіння частин до створення симетричного цілого, б) групування частин за принципом максимальної простоти, рівноваги; в) «прегнантності» – прагнення психічного феномена набути визначеної, чіткої і завершеної форми. Показано, що для гештальт-психологів сутність розвитку полягає у прагненні завершити (гармонізувати) гештальт, який, проте, ніколи не може бути завершеним, що й зумовлює нескінченність розвитку.

Ключові слова: біхевіоризм, поведінка, гештальт-психологія, гештальт-психологи, структурний підхід Вундта, структурна психологія, засновник, розвиток, свідомість, образ.

С.Д. Максименко. Біхевіоризм, гештальт-психологія и структурный подход Вундта. Констатировано, что философия прагматизма вызвала появление в американской психологии бихевеиоризма, или науки о поведении. Показано, что поведение, по мнению бихевеиористов, формируется в результате неосознаваемого подбора физических движений как реакций на стимулы. Отмечено, что Скиннер отвергает соображения по стадильности развития и, в отличие от Э. Эриксона, объясняет жизненные кризисы изменениями в окружении, которые ставят индивида в ситуацию, когда его набор поведенческих реакций окажется неадекватным для получения подкрепления. Выяснено, что бихевеиоризм рассматривает изменения абсолютно отвергая развитие. Проанализировано, что в противовес бихевеиористом, немецкие психологи (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, К. Левин) на основании специальных исследований выдвинули программу изучения психики с

точки зрения целостных структур – гештальтов (образов, форм), где образ и форма отраженного предмета – функциональная структура, которая в соответствии с действием её законов упорядочивает многообразие отдельных отраженных явлений. Установлено, что применение принципа целостности в психологических исследованиях позволило изучить важные психические свойства отображения и его продуктов образов, а именно: константности, структурности, зависимости восприятия образа предмета («фигуры») от его окружения («фона») и другие. Было изучено роль сенсорного образа в организации двигательного действия, а построение этого образа осуществлялось через особый психический акт – «инсайт» – мгновенный охват отношений в отображаемой ситуации.

Установлено, что важным достижением гештальт-психологии было открытие законов образов: а) притяжения частей к созданию симметричного целого, б) группировка частей по принципу максимальной простоты, равновесия; в) «прегнантности» – стремление психического феномена приобрести определенную, четкую и завершенную формы. Показано, что для гештальт-психологов сущность развития заключается в стремлении завершить (гармонизировать) гештальт, который, однако, никогда не может быть завершенным, что и приводит к бесконечности развития.

Ключевые слова: бихевиоризм, поведение, гештальт-психология, гештальт-психологи, структурный подход Вундта, структурная психология, основатель, развитие, сознание, образ.

Постановка проблеми. 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 життєвих уявленнях практичного психолога.

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

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

Виклад основного матеріалу дослідження. Певна складність природи психологічних понять полягає в тому, що вони виступають у трьох різних аспектах: 1) аксіологічному – як вид загальнолюдського знання, що передує будь-якому науковому аналізу – засобу передачі досвіду із покоління в покоління; 2) семантичному – знання про психіку, свідомість і діяльність людини – продукт наукового дослідження; 3) прагматичному – застосування психологічного знання про генезис психіки, свідомості і діяльності – засіб їх практичного застосування.

Філософія прагматизму спричинила появу в американській психології біхевіоризму, або науки про поведінку (Дж. Уотсон). Якщо предметом свого дослідження інтроспективна психологія мала свідомість, то поведінкова психологія – поведінку. Біхевіоризм ігнорує свідомість як предмет психології.

Предметом біхевіоризму є вивчення поведінки як зовнішніх реакцій організму на стимули, що впливають на нього. Поведінка, на думку біхевіористів, формується в результаті неусвідомлюваного добирання фізичних рухів як реакцій на стимули.

Цей вид активності людини описувався поняттями: «стимул-реакція», «утворення навичок», «інтеграція навичок», «проміжна змінна», «потенціал збудження і гальмування», «намір», «очікування», «знання» тощо, а розв'язання завдань здійснюється єдиним способом – методом «проб і помилок», «сліпим» добиранням виконаних навчання рухів.

Головне в поведінці – це навички. Мислення зводить їх до мови та мовних навичок. Провідний метод навчання – научування, в процесі якого набуваються потрібні навички. Необхідність усвідомлення мети, змісту та процесу навчання біхевіористи недооцінюють.

Закони поведінки лише фіксують відношення між тим, що відбувається на «вході» людини (стимул) і «виході» її (реакції), а те, що відбувається всередині, на думку біхевіоральної психології, не піддається науковому аналізу, оскільки лежить за межами можливостей прямого спостереження. Закони дій і поведінки були сформульовані за результатами дослідів з тваринами (переважно білими пацюками) і переносилися на людину.

Ми не можемо стверджувати, що біхевіоризм зовсім не торкається проблеми розвитку психіки. Але це «доторкання» вельми специфічне і знаходиться повною мірою усередині цілісної теоретичної схеми психології поведінки.

Так, Уотсон розглядає людей як таких, що їм від природи дається певна структура. В межах цієї структури відбуваються індивідуальні зміни, які змушують людей реагувати на стимули

певним чином. Сукупність подібних елементарних реакцій являє собою вроджену поведінку людини. Деякі з вроджених форм поведінки проявляються трохи пізніше.

Вроджена поведінка формує відносно невеликий перелік людських реакцій, кожна з яких перетворюється в обумовлену зразу після народження. Концепція інстинкту, за Уотсоном, є зайвою для психології, оскільки те, що зазвичай називають інстинктом, насправді є результатом навчання, або обумовлення, і в такій якості є частиною набутої поведінки.

Уотсон розвиває ідею й потоку активності – безперервного потоку активності, що виникає в момент запліднення яйцеклітини і стає все більш складним в процесі розвитку організму [Watson, 1931]. В основі будь-якої людської системи дії лежить вроджене начало. З часом системи ускладнюються завдяки обумовленню.

Скіннер дотримувався точки зору, згідно якої поведінка людини може змінюватися протягом життя. Однак, він не погоджувався з думкою більшості психологів-еволюціоністів щодо умов і факторів, які викликають ці зміни. За Скіннером, упродовж життя поведінка людини може змінюватися під впливом оточення, що змінюється: оскільки особливості підкріплення різні, то під їхнім впливом формується й різна поведінка.

Скіннер відкидає міркування щодо стадіальності розвитку і, на відміну від Е. Еріксона, пояснює життєві кризи змінами в оточенні, які ставлять індивіда в ситуацію, коли його набір поведінкових реакцій виявиться неадекватним для отримання підкріплення. Отже, слід констатувати: біхевіоризм розглядає зміни, абсолютно відкидаючи розвиток.

Це доволі оригінальна позиція, яка, на наш погляд, має глобальні наслідки, адже не треба забувати, що біхевіоризм і сьогодні є домінуючою теорією психології в США.

На противагу біхевіористам, німецькі психологи (М. Вергеймер, В. Келер, К. Коффка, К. Левін) на підставі спеціальних досліджень висунули програму вивчення психіки з точки зору цілісних структур – гештальтів (образів, форм). Образ і форма відображеного предмета – функціональна структура, яка, відповідно до дії її законів, упорядковує розмаїття окремих відображених явищ. Гештальти – образи первинні щодо своїх компонентів. Було доведено, що внутрішня, системна організація цілого (образу, форми) предмета визначає властивості і функції частин, що утворюють це ціле.

Ідея примату цілісності над структурою спростовувала уявлення про принцип розчленування свідомості на елементи і по-

будову на цих елементах за законами асоціацій або творчого синтезу складних психічних феноменів.

Застосування принципу цілісності в психологічних дослідженнях дало змогу вивчити важливі психічні властивості відображення і його продуктів образів, а саме: константності, структурності, залежності сприймання образу предмета («фігури») від його оточення («фону») тощо. Було вивчено роль сенсорного образу в організації рухової дії, а побудова цього образу здійснювалася через особливий психічний акт – «інсайт» – миттєве охоплення відношень у відображуваній ситуації.

Важливим досягненням гештальт-психології було відкриття законів образів: а) тяжіння частин до створення симетричного цілого, б) групування частин за принципом максимальної простоти, рівноваги; в) «прегнантності» – прагнення психічного феномена набути визначеної, чіткої і завершеної форми.

Вивчаючи процеси мислення людини, дослідники головним чином зосереджувалися на перетворенні образу (реорганізація, нове центрування тощо), що надає йому продуктивного характеру, на відміну від формально-логічних операцій, алгоритмів тощо.

Основні ідеї розвитку в генетичній психології базуються на уявленні про цілісність і гомеостаз. Потреба в гомеостазі (рівновазі з оточуючим світом і світом внутрішніх переживань) є однією з провідних, з точки зору гештальт-психології. Відсутність такого переживання породжує стан фрустрації і загальний психологічний дискомфорт. На думку теоретиків, напругу ці стани долаються, коли в людини виникає відчуття цілісності оточуючого та себе як його частини. Гармонія цілісності (гештальту) і є рушієм розвитку психічних структур і особистості в цілому. Використовуючи термінологію напругу, слід сказати, що для гештальт-психологів сутність розвитку полягає у прагненні завершити (гармонізувати) гештальт, який, проте, ніколи не може бути завершеним. Це й зумовлює нескінченність розвитку.

Засновник структурної психології В. Вундт головним принципом вважає вивчення структури свідомості. Поняття структури свідомості передбачає наявність у ній елементів і зв'язку між ними, тому зусилля психологів були спрямовані на пошук складових і способів їх структурування. Вважалося, що психологія має розв'язати три питання: «що?», «як?» і «чому?».

Тому процедури всіх досліджень були побудовані так, щоб відповісти на запитання: з яких елементів побудований предмет, що досліджується, як ці елементи комбінуються і чому виникає така, а не інша комбінація елементів.

У структурі свідомості розрізнялись три елементи: відчуття – найпростіший елемент, його якість, інтенсивність, чіткість і тривалість; образ і почуття в його елементарній формі.

Досі предметний характер сприйняття відкидався і вважався помилкою стимулу, що призводило до підміни самого відчуття знанням про стимул, який його спричинив.

Ця цілісність – не сума окремих психічних процесів, а своєрідна структура із притаманними їй специфічними властивостями, які не випливають з властивостей окремих елементів психічного життя. Навпаки, властивості цілого визначають властивості окремих частин.

Висновки. Отже, філософія прагматизму спричинила появу в американській психології біхевіоризму, або науки про поведінку. Показано, що поведінка, на думку біхевіористів, формується в результаті неусвідомлюваного добирання фізичних рухів як реакцій на стимули. Зазначено, що Скіннер відкидає міркування щодо стадіальності розвитку і, на відміну від Е. Еріксона, пояснює життєві кризи змінами в оточенні, які ставлять індивіда в ситуацію, коли його набір поведінкових реакцій виявиться неадекватним для отримання підкріплення. З'ясовано, що біхевіоризм розглядає зміни, абсолютно відкидаючи розвиток. Проаналізовано, що на протигагу біхевіористам, німецькі психологи (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, К. Левін) на підставі спеціальних досліджень висунули програму вивчення психіки з точки зору цілісних структур – гештальтів (образів, форм), де образ і форма відображеного предмета – функціональна структура, яка відповідно до дії її законів упорядковує розмаїття окремих відображених явищ. Встановлено, що застосування принципу цілісності в психологічних дослідженнях дало можливість вивчити важливі психічні властивості відображення і його продуктів образів, зокрема: константності, структурності, залежності сприймання образу предмета («фігури») від його оточення («фону») тощо. Було вивчено роль сенсорного образу в організації рухової дії, а побудова цього образу здійснювалася через особливий психічний акт – «інсайт» – миттєве охоплення відношень у відображуваній ситуації.

Встановлено, що важливим досягненням гештальт-психології було відкриття законів образів: а) тяжіння частин до створення симетричного цілого, б) групування частин за принципом максимальної простоти, рівноваги; в) «прегнантності» – прагнення психічного феномена набути визначеної, чіткої і завершеної форми. Показано, що для гештальт-психологів сутність розвитку полягає у прагненні завершити (гармонізувати) гештальт,

який, проте, ніколи не може бути завершеним, що й зумовлює нескінченність розвитку.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д. Генетическая психология / С.Д. Максименко. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 319 с.
2. Максименко С.Д. Генетическая психология: проблемы и перспективы / С.Д. Максименко // Журнал практикующего психолога. – 1998. – № 4.
3. Максименко С.Д. Загальна психологія / С.Д. Максименко. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
4. Максименко С.Д. Історія психологічного аналізу / С.Д. Максименко // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 3–4. – С. 39–46.
5. Максименко С.Д. Методологические аспекты психологии обучения / С.Д. Максименко // Психология. – 1988. – Вып. 31. – С. 3–10.
6. Эриксон Э. Детство и общество / Э.Эриксон. – СПб. : Университетская книга, 1996. – 592 с.
7. Watson J.B. Behaviorism / J.B. Watson. – London : Regan Paul. Trench Traubner, 1931.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Maksimenko S.D. Geneticheskaja psihologija / S.D. Maksimenko. – М. : Refl-buk, К. : Vakler, 2000. – 319 s.
2. Maksimenko S.D. Geneticheskaja psihologija: problemy i perspektivy / S.D. Maksimenko // Zhurnal praktikujushhego psihologa. – 1998. – № 4.
3. Maksymenko S.D. Zagal'na psihologija / S.D. Maksymenko. – К. : Forum, 2000. – 543 s.
4. Maksymenko S.D. Istorija psihologichnogo analizu / S.D. Maksymenko // Filosofs'ka i sociologichna dumka. – 1995. – № 3–4. – S. 39–46.
5. Maksimenko S.D. Metodologicheskie aspekty psihologii obuchenija / S.D. Maksimenko // Psihologija. – 1988. – Vyp. 31. – S. 3–10.
6. Jerikson Je. Detstvo i obshhestvo / Je.Jerikson. – SPb. : Universitetskaja kniga, 1996. – 592 s.

Received November 10, 2016

Revised December 21, 2016

Accepted January 18, 2017

РЕТРОСПЕКТИВА СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Boiko-Buzył Y.Y. The retrospective of the essence of concept of professional and personal formation / Y.Y. Boiko-Buzył // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 15–27.

Y.Y. Boiko-Buzył. The retrospective of the essence of concept of professional and personal formation. This article presents a historical and modern retrospective of the theoretical and methodological principles of study on the phenomenon of professional and personal formation. The professional and personal formation is one of the most important processes of life, because these two aspects define the successful ontogenesis of personality, fortunate life functioning and implementation of one's own potential to reach the heights of acme. It is found that the leading approaches to the analysis of the essence of professional and personal formation include: acmeological, personal and developmental, typological, life functioning, activity-forming, crisis-overcoming, synergetic, subjective, subjective-activity, modeling-progressive, positive-technocratic, proactive, career maturity, professionalism, professional choices, systemogenesis and professional suitability. It is proved that there is no single interpretation of the professional and personal formation, because each individual vision is determined by the author's understanding of problems that is often caused by the comfortable understanding of the concept. The results of analysis of the fundamental Soviet, foreign and national interpretations of professional and personal formation and its close concept of development were reviewed and summarized in the chronological and conceptual order. Specific aspects and common and different features in understanding the essence of the concept of professional and personal formation were determined.

Key words: retrospective, concept, profession, personality, formation, development, professional formation, personal formation.

Ю.Ю. Бойко-Бузиль. Ретроспектива сутності поняття професійного та особистісного становлення. У статті представлено історичну та сучасну ретроспективу теоретико-методологічних засад дослідження феномену професійного та особистісного становлення. Професійне

та особистісне становлення є одним із найголовніших процесів життя людини, оскільки саме ці дві його площини визначають успішний онтогенез особистості, вдатне життєве функціонування та реалізацію свого особистісного потенціалу з метою досягнення вершин акме. З'ясовано, що провідне місце серед підходів до аналізу сутності професійного та особистісного становлення належить таким: акмеологічному, особистісно-розвиваючому, типологічному, життєдіяльнісному, діяльнісно-формуючому, кризово-долаючому, синергетичному, суб'єктному, суб'єктно-діяльнісному, моделююче-прогресивному, позитивно-технократичному, проактивному, кар'єрної зрілості, професіоналізації, професійного вибору, системогенезу та професійної придатності. Доведено, що єдності щодо тлумачення професійного та особистісного становлення досі не існує, оскільки кожне індивідуальне бачення детермінується авторським розумінням проблематики, що найчастіше обумовлено зручним розумінням поняття. За хронологічно-концептуальним порядком розробки було розглянуто та узагальнено результати аналізу основоположних радянських, зарубіжних та вітчизняних тлумачень професійного та особистісного становлення й суміжного та близького до нього поняття розвитку. Визначено специфічні аспекти та виділено спільні й відмінні особливості у розумінні сутності поняття професійного та особистісного становлення.

Ключові слова: ретроспектива, поняття, професія, особистість, становлення, розвиток, професійне становлення, особистісне становлення.

Ю.Ю. Бойко-Бузыль. Ретроспектива сутності поняття професіонального і личностного становлення. В статті представлена історическая і сучасна ретроспектива теоретико-методологічних принципів дослідження феномена професіонального і личностного становлення. Професіональне і личностне становлення являється одним із самих головних процесів життя людини, оскільки саме ці дві площини визначають успішний онтогенез особистості, вдатне життєве функціонування та реалізацію свого особистісного потенціалу з метою досягнення вершин акме. Вияснено, що ведуче місце серед підходів до аналізу сутності професіонального і личностного становлення належить наступним: акмеологічному, личностно-розвиваючому, типологічному, життєдіяльнісному, діяльнісно-формуючому, кризово-долаючому, синергетичному, суб'єктному, суб'єктивно-діяльнісному, модельно-прогресивному, позитивно-технократичному, проактивному, кар'єрної зрілості, професіоналізації, професіональному вибору, системогенезу, професіональної придатності. Доведено, що єдності щодо тлумачення професіонального і личностного становлення досі пор не існує, оскільки кожне індивідуальне бачення детермінується авторським розумінням проблематики, що найчастіше обумовлено зручним розумінням поняття. За хронологічно-концептуальним порядком розробки були розглянуті та узагальнені результати аналізу основоположних радянських, зарубіжних та вітчизняних тлумачень професіонального і личностного становлення й суміжного та близького до нього поняття розвитку.

результаты анализа основополагающих советских, зарубежных и отечественных толкований профессионального и личностного становления смежного и близкого к нему понятия развития. Определены специфические аспекты и выделены общие и отличные особенности в понимании сущности понятия профессионального и личностного становления.

Ключевые слова: ретроспектива, понятие, профессия, личность, становление, развитие, профессиональное становление, личностное становление.

Постановка проблеми. Феноменологія професійного та особистісного становлення, незважаючи на достатньо широку концептуальну й прикладну розробленість у різних галузях науки, залишається однією із дискусійних та невичерпних проблем сучасних психологічних досліджень. Позаяк професійне та особистісне становлення є одним з найголовніших процесів життя людини, оскільки успіх саме у цих двох площинах визначає успішний онтогенез особистості, вдатне життєве функціонування та реалізацію свого потенціалу з метою досягнення професійних та особистісних вершин акме.

Науковців завжди цікавили питання здійснення вибору майбутньої професії, формування особистості в професії, реалізації себе на професійному шляху, розвитку професійно важливих та професійно значущих якостей, специфіки руху професійними сходами до найвищого рівня майстерності та виникнення професійних деформацій особистості на шляху до акме. Відтак лише чітке розуміння всіх психологічних аспектів професійного та особистісного становлення дозволить відповісти на поставлені питання. Враховуючи відсутність чіткої узгодженості, єдиного науково-обґрунтованого підходу та недостатню розробленість категорійного апарату, вперше була здійснена систематизація основних ідей вчених-дослідників щодо окресленого напрямку дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення доступної науково-психологічної літератури дає нам можливість стверджувати, що проблема професійного та особистісного становлення є предметом вивчення багатьох науковців, де об'єктом дослідження виступали учнівська та студентська молодь на етапі навчання та входження в професію (Вілюжаніна Т.А., Виговська С.В., Демидова Т.П., Козлова Н.В., Моськін С.І., Фролова О.А., Шапошнікова Ю.Г., Шумська Л.І. та ін.), педагогічні працівники (Воляннюк Н.Ю., Дронова Т.О., Львіна Н.Ф., Плугіна М.І., Чернишева Л.Г. та ін.), персонал організацій (Алексеева О.Б., Базанов І.О., Денисова В.Г., Репс А.Г., Чудайкин О.М. та ін.), представники

державних та силових структур (Баранова А.В., Логін І.В., Мацишин М.О., Осипов А.В., Отрешко В.С. Радзівідло Я.Й., Ржевський Г.М., Фролов В.О., Шевцов В.С. та ін.), кадри керівної ланки (Міхеев М.В., Некрасов С.Д., Старовойтова Я.С. та ін.) та ін.

Відзначимо, що провідне місце належить наступним концептуальним підходам до аналізу сутності професійного та особистісного становлення: акмеологічний (Деркач А.А.), системний особистісно-розвиваючий (Мітіна Л.М.), типологічний (Холланд Дж.), життєдіяльнісний (Абульханова-Славська К.О.), діяльнісно-формулюючий (Поваренков Ю.П.), кризово-долаючий (Кудрявцев Т.В.), синергетичний (Максименко С.Д.), суб'єктний (Осьодло В.І.), суб'єктно-діяльнісний (Волянук Н.Ю.), моделююче-прогресивний (Зеер Е.Ф.), позитивно-технократичний (Фонарьов О.Р.), проактивний (Барко В.І.), кар'єрної зрілості (Сьюпер Д.), професіоналізації (Маркова А.К.), професійного вибору (Клімов Є.О.), системогенезу (Шадріков В.Д.), професійної придатності (Бодров В.А.) та ін.

Дослідження професійного та особистісного становлення й вироблення загальних принципів тлумачення є об'єктивною необхідністю, що і вплинуло на **формулювання мети статті** – здійснити ретроспективний аналіз теоретико-методологічних підходів, концептуалізувати та систематизувати доступний досвід психологічних досліджень професійного та особистісного становлення особистості та суміжних його аспектів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури з проблеми дослідження професійного та особистісного становлення показав її складність та багатогранність, оскільки вона поєднує в собі великий фонд наукових знань з філософії, педагогіки та психології. Єдності щодо тлумачення професійного та особистісного становлення досі не існує, оскільки кожне індивідуальне бачення детермінується авторським розумінням проблематики, що, на жаль, найчастіше обумовлене «зручним розумінням» поняття. Відтак, за хронологічно-концептуальним порядком розробки нами представлено вершинні докторські дослідження, які суттєво вплинули на теоретико-методологічне осмислення обраної проблематики.

Основоположним та фундаментальним є дослідження Зеєра Е.Ф. реалізоване в 1988 році. Автор визначав професійне становлення як процес розвитку та саморозвитку особистості, засвоєння та самопроекування професійно орієнтованих видів діяльності, визначення свого місця в світі професій, реалізації

себе в професії та самоактуалізації свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму; підвищення рівня й удосконалення структури професійної спрямованості та компетентності, соціально та професійно важливих якостей і значимих психофізіологічних властивостей через вирішення протиріч між актуальним рівнем їх розвитку, соціальною ситуацією та розвиваючою провідною діяльністю [6, с. 14].

Тривалий час відбувався певний застій, що був пов'язаний з розвалом радянського союзу, і лише через сім років Мігіна Л.М. (1995) сказала, що професійний розвиток – це безперервний процес самопроекування, розвитку інтегральних характеристик особистості за допомогою внутрішнього середовища особистості та її активності, шляхом переходу на вищі рівні професійної самосвідомості, з метою творчої самореалізації в професії, досягнення неповторності особистості [11, с. 12]; який включає три стадії психологічної перебудови (самовизначення, самовираження, самореалізація) та три стадії динаміки професійного функціонування (адаптація, становлення, стагнація) [11, с. 9].

На думку Невзорова Б.П. (1998), професійне становлення – це цілісна система, яка передбачає на кожному етапі її розвитку використання різних видів творчої діяльності, спрямованої на усвідомлення особистої та суспільної значимості професійної діяльності, інтелектуальну пізнавальну активність, прагнення до оволодіння професійними знаннями та вміннями, готовність займатися самоосвітою [13, с. 11].

Польський вчений Чарнецькі К. (1999) вказує, що психологія професійного розвитку особистості є тією галуззю психологічної науки, яка розглядає людину як суб'єкта професійної діяльності в діапазоні його професійного становлення [21, с. 3]. На думку автора, професійний розвиток особистості є основоположною і органічною складовою загального розвитку особистості та розглядається як процес, що триває протягом усього життя людини і зазнає якісних змін, що зумовлено дією сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів [21, с. 6].

Муляр В.І. (1999) наполегливо переконує, що становлення особистості – це процес перетворення людського індивіда в особистість, перехід від переважно зовнішньо орієнтованого до переважно внутрішньо детермінованого у життєдіяльності індивіда в контексті власного особистісного розвитку; де основними засадами є індивідуальність, її самореалізація та смисложиттєві орієнтири [12, с. 6–7]; а внутрішньо утворювальними чинниками – власність, влада та культура [12, с. 21].

Поваренков Ю.П. (1999), різнобічно дослідивши професійне становлення особистості, дійшов висновку, що це процес структурно-динамічного розвитку суб'єкта професійного шляху, в ході якого формуються та розвиваються професійно орієнтовані підструктури та професійно важливі якості особистості, адекватні форми її професійної активності, у відповідності з соціальними та професійними вимогами на основі можливостей і досягнень індивіда [18, с. 8–9].

Глуханюк Н.С. (2001) в своїх дослідженнях ототожнює професійне становлення з професіоналізацією, під якою розуміє центральний суперечливий процес розвитку людини з яскраво вираженим етапним характером, який обумовлений, з одного боку, внутрішнім змістом психіки людини, а з другого, змістом самої діяльності, через яку здійснюється взаємодія з оточуючим світом; та при цьому спрямований на перетворення суб'єкта діяльності на основі його самоактивності та саморозвитку [4, с. 9].

Ідея В.М. Коровіна (2002) полягає в тому, що професійне становлення – це процес формування позитивної мотиваційно-ціннісної орієнтації на професійну діяльність та ефективно засвоєння функціональних обов'язків [8, с. 10], де результатами виступають досягнення кваліфікації, який дозволяє самостійно виконувати обов'язки; набуття професійної мобільності, яка забезпечує можливість підвищення власної кваліфікації або перепідготовки; розвиток професійно-значимих якостей особистості, які сприяють засвоєнню професійної діяльності максимального рівня складності [8, с. 18].

Орлов В.Ф. (2004) вважає професійне становлення найважливішим періодом самовизначення і самотворення фахівця [14, с. 14] та розуміє його як інтегральну якість, в основі якої лежить рефлексія [14, с. 9]; процес виникнення в особистості професійних якостей; явище, що відображає ситуацію об'єктивно-реального розвитку; рух до розв'язання суперечностей між існуючими рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями і навичками діяльності та досвідом їхньої реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку і розвитком майстерності, професійної культури [14, с. 15].

Становлення особистості професіонала за Фонарьовим О.Р. (2004) – це цілісний безперервний процес, який регулюється на основі як суб'єктивних (внутрішніх), так і об'єктивних (соціальних) факторів, і є частиною життєвого шляху особистості. Становлення «запускає» при потраплянні індивіда в ситуації незбігу наявних можливостей індивіда та вимог професії, коли

професія перестає ставити людину в такі умови, коли вона повинна сама знаходити нові задачі, зміст для подальшого свого розвитку не тільки як професіонала, але і як суб'єкта власного життя [20, с. 8]; та відбувається у відповідності до трьох модусів людського існування: оволодіння, соціальні досягнення та служіння [20, с. 39–40].

За Шумською Л.І. (2005) особистісно-професійне становлення – це соціально детермінований процес суб'єктивних проявів мотиваційної сфери, що обумовлює ієрархію типів спрямованості особистості та адекватну соціально-психологічну позицію по відношенню до зовнішнього впливу середовища [23, с. 20].

Волянчук Н.Ю. (2006) відходить від будь-якого визначення професійного становлення як явища та здійснює акцент на феноменології суб'єктності професіонала, говорячи, що категорія суб'єкта вказує на його потенційну спроможність і здатність бути ініціатором, інтегратором та координатором складових власного професійного розвитку; відтак кінцевою метою професіоналізації є суб'єктне самоствердження фахівця, досягнення ним духовної зрілості, що знаходить своє вираження у вільній, творчій та відповідальній професійній діяльності. [3, с. 11].

Петелин А.С. (2006) розглядає професійно-особистісне становлення як безперервний процес набуття суб'єктом особистісного досвіду життя в професійній діяльності шляхом трансформації потенційних здібностей в їх самоактуалізацію [16, с. 18–19].

Лефтеров В.О. (2008), досліджуючи особистісно-професійний розвиток, розуміє його як індивідуально і соціально обумовлений, активний та інтегративний процес психосоціального і професійного зростання людини, спрямований на фахову самореалізацію та самоствердження як суб'єкта життєдіяльності [9, с. 27]; під час якого здійснюється становлення професійної особистості, формується її професійна свідомість, пізнавальна, мотиваційна і моральна активність, досвід [9, с. 12].

Козлова Н.В. (2008) особистісно-професійне становлення визначає як вибір життєвого середовища, що призводить до розвитку професійно-особистісних новоутворень [7, с. 6] на шляху до «акме» [7, с. 5]; основу або форму [7, с. 9] прояву поступового прогресивного розвитку людини в якості складної, потенційно відкритої в світ, самоорганізуючої психологічної цілісної системи [7, с. 6], де його особливості проявляються в конструюванні професійного образу світу [7, с. 12].

Бондарчук О.І. (2008) розрізняє розвиток особистості як поступальний рух уперед і особистісний розвиток як свідому, ці-

леспрямовану активність особистості із самотворення, із забезпечення цього руху, саморух; та аналізує особистісний розвиток як соціально детермінований процес соціалізації в річниці індивідуального шляху розвитку, який базується на визначенні неповторності й унікальності життєвого шляху кожної особистості [2, с. 12]

Професійне становлення за Плугіною М.І. (2009) – складний, динамічний, поетапний процес забезпечення можливості суб'єкта проявляти соціальну та професійну активність; визначати вектор і зміст життєвої стратегії; співвідносити реальний образ з еталоном та проектувати оптимальну модель діяльності; визначати вершини досягнень на кожному етапі [17, с. 12] та інтегрувати набутий досвід для досягнення акме [17, с. 6], де можливі такі стратегії: вершинних досягнень; актуалізації себе в професії; кар'єрна стратегія; стратегія примітивного функціонування [17, с. 13].

В рамках дослідження Дронової Т.О. (2011) особистісно-професійне становлення розроблено з позиції системи, зокрема як аддитивна система, яка вбирає в себе всі особистісні процеси та може бути задана у відповідності до тенденцій розвитку особистості; й тлумачиться як процес самовдосконалення в професії, ідентифікації особистості з професійним ідеалом, сутнісний морально-когнітивний симбіоз, що має початок, розвиток і спад [5, с. 17].

Осьодло В.І. (2013) досліджує професійне становлення через призму суб'єктності як центрального поняття психології та звертає увагу на те, що професійне становлення є важливою формою активності; а суб'єктність є каталізатором позитивних особистісно-професійних змін і розглядається як механізм інтеграції психічного ресурсу [15, с. 15].

Пророк Н.В. (2013) ототожнює поняття професійного розвитку з поняттям професійного становлення, де на ефективність професійної діяльності впливають: якість професійної підготовки; зміст, умови та характер самої професійної діяльності; індивідуально-психологічні особливості людини [19, с. 9].

Чуйко О.В. (2014) поняття становлення пов'язує із пошуком сутнісних структур особистості, зміст яких складають цільові і ціннісно-сміслові психічні конструкти. У становленні відображається перехід від самопізнання до самореалізації, тому воно триває постійно, ніколи не досягаючи свого завершення. Основний зміст даного феномену виражений конструктом «бути самим собою», що складає сутність реального існування особистос-

ті. Умовами для такого існування визнаються свобода, вільний вибір, самовизначення, самопізнання [22, с. 9].

Александров Д.О. (2014) вказує, що соціальне та професійне становлення відбувається у процесі професійної адаптації, при успішному перебігу якої, на основі відповідних особистісних змін, формується така інтегративна властивість, як професійна адаптивність. При цьому професійне становлення передбачає відповідну професійну спрямованість та адаптованість як особистісні якості [1, с. 23].

На думку Малкової Т.М. (2014), професійне становлення особистості – це результат узгодження, сполучення чинників зовнішнього та внутрішнього характеру [10, с. 4–5]; лінія розвитку, напрям, за яким розвивається особистість як цілісність під впливом професійної діяльності [10, с. 29], в основі якого лежить соціальна ситуація, що містить чинники соціально-психологічного та індивідуально-психологічного характеру (уявлення особистості про реальні норми функціонування професії; сприйняття та оцінка особистістю професійної діяльності в контексті можливості задоволення її запитів; професійна вмотивованість особистості) [10, с. 2–3].

Висновки. Узагальнюючи результати, відзначимо, що у науковій літературі існує немало теорій, що стосуються професійного та особистісного становлення, однак, по-перше, вони не становлять єдиної системи поглядів; по-друге, на стільки торкаються різних аспектів проблеми, що не можуть бути в повній мірі використані для виокремлення суто специфічних особливостей становлення; по-третє, найчастіше в основу поглядів покладене виокремлення розвитку як висхідного, основоположного поняття або ототожнення становлення з розвитком; по-четверте, розгляд становлення найчастіше завершується періодами навчання та входженнями в професію, хоча беззаперечно виникає необхідність подальшого дослідження професійного періоду життя особистості, оскільки становлення є безперервним процесом удосконалення себе в професії. Відтак **перспективи подальшого дослідження** вбачаємо у методологічному обґрунтуванні власної концепції професійного та особистісного становлення керівників органів та підрозділів МВС України.

Список використаних джерел

1. Александров Д.О. Психологія становлення особистості працівника органів внутрішніх справ: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.01 / Д.О. Александров. – К., 2014. – 40 с.

2. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.05 / О.І. Бондарчук. – К., 2008. – 38 с.
3. Воляннюк Н.Ю. Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.01 / Н.Ю. Воляннюк. – К., 2006. – 40 с.
4. Глуханюк Н.С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.13 / Н.С. Глуханюк. – Екатеринбург, 2001. – 40 с.
5. Дронова Т.А. Концепция формирования интегрально-креативного стиля мышления в процессе личностно-профессионального становления педагога: автореф. дис. д-р. пед. Наук : 13.00.01 / Т.А. Дронова. – Воронеж, 2011. – 42 с.
6. Зеер Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: дис. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / Э.Ф. Зеер. – Свердловск, 1988. – 384 с.
7. Козлова Н.В. Личностно-профессиональное становление в условиях вузовского образования: акмеориентированный подход: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.13 / Н.В. Козлова. – Томск, 2008. – 44 с.
8. Коровин В.М. Система профессионального становления офицеров в военных вузах: автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.М. Коровин. – Воронеж, 2002. – 40 с.
9. Лефтеров В.О. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.09 / В.О. Лефтеров. – Х., 2008. – 37 с.
10. Малкова Т.М. Теорія і практика професійного становлення особистості (на прикладі ВНЗ системи МВС України): автореф. дис. д-р. психол. наук : 19.00.01 / Т.М. Малкова. – К., 2014. – 38 с.
11. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л.М. Митина. – М., 1995. – 42 с.
12. Муляр В.І. Проблема становлення особистості в системі «індивід-суспільство» (філософсько-культурологічний аналіз): автореф. дис. д-ра філос. наук : 09.00.03 / В.І. Муляр. – Дніпропетровськ, 1999. – 31 с.
13. Невзоров Б.П. Профессиональное становление учителя в системе многоуровневого университетского образования в регионе: автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Б.П. Невзоров. – Кемерово, 1998. – 42 с.

14. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / В.Ф. Орлов. – К., 2004. – 44 с.
15. Осьодло В.І. Психологічні засади становлення суб'єкта військово-професійної діяльності: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.01 / В.І. Осьодло. – К., 2013. – 40 с.
16. Петелин А.С. Профессионально-личностное становление учителя музыки в многоуровневой системе образования: автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / А.С. Петелин. – Воронеж, 2006. – 40 с.
17. Плугина М.И. Акмеологическая концепция профессионального становления преподавателей высшей школы: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.13 / М.И. Плугина. – М., 2009. – 60 с.
18. Поваренков Ю.П. Профессиональное становление личности: автореф. д-ра психол. наук : 19.00.07, 19.00.03 / Ю.П. Поваренков. – Ярославль, 1999. – 49 с.
19. Пророк Н.В. Психологічні основи професійного розвитку практичного психолога: автореф. дис. д-р. психол. наук : 19.00.07 / Н.В. Пророк. – К., 2013. – 42 с.
20. Фонарев А.Р. Психология личностного становления профессионала: автореф. дис. д-р. психол. наук : 19.00.13 / А.Р. Фонарев. – Калуга, 2004. – 46 с.
21. Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості: автореф. дис. д-р. психол. наук : 19.00.07 / К. Чернецькі. – К., 1999. – 44 с.
22. Чуйко О.В. Психологія особистісного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій: автореф. дис. д-р. психол. наук : 19.00.07 / О.В. Чуйко. – К., 2014. – 36 с.
23. Шумская Л.И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации: автореф. дис. д-р. психол. наук : 19.00.05 / Л.И. Шумская. – Санкт-Петербург, 2005. – 50 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Aleksandrov D.O. Psihologija stanovlennja osobystosti pracivnyka organiv vnutrishnih sprav: avtoref. dys. d-ra psyhol. nauk: 19.00.01 / D.O. Aleksandrov. – K., 2014. – 40 s.
2. Bondarchuk O.I. Social'no-psyhologichni osnovy osobystisnogo rozvytku kerivnykiv zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv

- u profesijnij dijaj'nosti: avtoref. dys. d-ra psyhol. nauk: 19.00.05 / O.I. Bondarchuk. – K., 2008. – 38 s.
3. Voljanjuk N.Ju. Psihologichni zasady profesijnogo stanovlennja trenera-vykladacha: avtoref. dys. d-ra psyhol. nauk : 19.00.01 / N.Ju. Voljanjuk. – K., 2006. – 40 s.
 4. Gluhanjuk N.S. Psihologicheskie osnovy razvitija pedagoga kak sub#ekta professionalizacii: avtoref. dis. d-ra psihol. nauk : 19.00.13 / N.S. Gluhanjuk. – Ekaterinburg, 2001. – 40 s.
 5. Dronova T.A. Koncepcija formirovanija integral'no kreativnogo stilja myshlenija v processe lichnostno professional'nogo stanovlenija pedagoga: avtoref. dis. d-ra ped. Nauk : 13.00.01 / T.A. Dronova. – Voronezh, 2011. – 42 s.
 6. Zeer Je.F. Psihologicheskie osnovy professional'nogo stanovlenija lichnosti inzhenera-pedagoga: dis. d-ra psihol. nauk : spec. 19.00.07 / Je.F. Zeer. – Sverdlovsk, 1988. – 384 s.
 7. Kozlova N.V. Lichnostno-professional'noe stanovlenie v uslovijah vuzovskogo obrazovanija: akmeorientirovannyj podhod: avtoref. dis. d-ra psihol. nauk : 19.00.13 / N.V. Kozlova. – Tomsk, 2008. – 44 s.
 8. Korovin V.M. Sistema professional'nogo stanovlenija oficerov v voennyh vuzah: avtoref. dis. d-ra ped. nauk : 13.00.01 / V. M. Korovin. – Voronezh, 2002. – 40 s.
 9. Lefterov V.O. Osobystisno-profesijnij rozvytok fahivciv ekstremal'nyh vydiv dijaj'nosti: avtoref. dys. d-r. psyhol. nauk : 19.00.09 / V.O. Lefterov. – H., 2008. – 37 s.
 10. Malkova T.M. Teorija i praktyka profesijnogo stanovlennja osobystosti (na prykladi VNZ systemy MVS Ukrai'ny): avtoref. dys. d-ra psyhol. nauk : 19.00.01 / T.M. Malkova. – K., 2014. – 38 s.
 11. Mitina L.M. Psihologija professional'nogo razvitija uchitelja: avtoref. dis. d-ra psihol. nauk : 19.00.07 / L.M. Mitina. – M., 1995. – 42 s.
 12. Muljar V.I. Problema stanovlennja osobystosti v systemi «indyvid-suspil'stvo» (filosofs'ko-kul'turologichnyj analiz): avtoref. dys. d-ra filos. Nauk : 09.00.03 / V.I. Muljar. – Dnipropetrovs'k, 1999. – 31 s.
 13. Nevzorov B.P. Professional'noe stanovlenie uchitelja v sisteme mnogourovnevnogo universitetskogo obrazovanija v regione: avtoref. dis. d-ra ped. nauk : 13.00.01 / B.P. Nevzorov. – Kemerovo, 1998. – 42 s.
 14. Orlov V.F. Teoretychni ta metodychni zasady profesijnogo stanovlennja majbutnih uchyteliv mystec'kyh dyscyplin: av-

- toref. dys. d-ra ped. Nauk : 13.00.04 / V.F. Orlov. – K., 2004. – 44 s.
15. Os'odlo V.I. Psychologichni zasady stanovlennja sub'jekta vijs'kovo-profesijnoi' dijal'nosti: avtoref. dys. d-ra psychol. nauk : 19.00.01 / V.I. Os'odlo. – K., 2013. – 40 s.
 16. Petelin A.S. Professional'no-lichnostnoe stanovlenie uchitelja muzyki v mnogourovnevoj sisteme obrazovanija: avtoref. dis. d-ra ped. nauk : 13.00.01, 13.00.08 / A.S. Petelin. – Voronezh, 2006. – 40 s.
 17. Plugina M.I. Akmeologicheskaja koncepcija professional'nogo stanovlennija prepodavatelej vysshej shkoly: avtoref. dis. d-ra psihol. nauk : 19.00.13 / M.I. Plugina. – M., 2009. – 60 s.
 18. Povarenkov Ju.P. Professional'noe stanovlenie lichnosti: avtoref. d-ra psihol. nauk : 19.00.07, 19.00.03 / Ju.P. Povarenkov. – Jaroslavl', 1999. – 49 s.
 19. Prorok N.V. Psychologichni osnovy profesijnogo rozvytku praktychnogo psihologa: avtoref. dys. d-ra psychol. nauk : 19.00.07 / N.V. Prorok. – K., 2013. – 42 c.
 20. Fonarev A.R. Psihologija lichnostnogo stanovlennija professionala: avtoref. dis. d-ra psihol. nauk : 19.00.13 / A.R. Fonarev. – Kaluga, 2004. – 46 s.
 21. Charnecki K. Psihologija profesijnogo rozvytku osobystosti: avtoref. dys. d-r. psychol. nauk : 19.00.07 / K. Charnecki. – K., 1999. – 44 s.
 22. Chujko O.V. Psihologija osobystisnogo stanovlennja majbutnih fahivciv socionomichnyh profesij: avtoref. dys. d-ra psychol. nauk : 19.00.07 / O.V. Chujko. – K., 2014. – 36 s.
 23. Shumskaja L.I. Lichnostno-profesional'noe stanovlenie studentov v processe vuzovskoj socializacii: avtoref. dis. d-ra psihol. nauk : 19.00.05 / L.I. Shumskaja. – Sankt-Peterburg, 2005. – 50 s.

Received November 08, 2016

Revised December 22, 2016

Accepted January 23, 2017

I.V. Vashchenko,
jarina62@rambler.ru

L.V. Kondratska,
lariskavk@mail.ru

D.A. Nishkur,
dasha.nishkur@gmail.com

Psychological symptomatology of the phenomenon «EMOTIONAL BURNOUT» of TEENAGERS: EMPIRIC RESEARCHES

Vashchenko I.V. Psychological symptomatology of the phenomenon «emotional burnout» of teenagers: empiric researches / I.V. Vashchenko, L.V. Kondratska, D.A. Nishkur // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 28–43.

I.V. Vashchenko, L.V. Kondratska, D.A. Nishkur. Psychological symptomatology of the phenomenon «emotional burnout» of teenagers: empiric researches. The article presents the results of empirical research of psychological symptoms of «emotional burnout» phenomenon of teenagers. There have been identified and analyzed the external factors that provoke emotional burnout of teenagers such as: chronically tense psycho-emotional activity; destabilizing organization of learning activities; increased responsibility for the performed functions; adverse psychological atmosphere in the school; psychologically heavy contingent, with which teenager communicates; adverse psychological atmosphere at home. There have been empirically determined internal factors that contribute to emotional burnout: emotional tendency to rigidity; intense interiorization (perception and experience) circumstances of training activities; moral defects and personality disorientation. It is shown that emotional burnout of teenagers as a syndrome is characterized by following features: behavior change; thinking change; feelings change; health change. It was identified direct dependence between high levels of anxiety and conflict of teenagers' father and mother; frequency of conflicts in the family; the depth of the conflict; reconciliation with parents. «Obstacles» in the development of emotional contact with teenagers were concretized: inability to control emotions,

I.V. Vashchenko – the scientific contribution of the co-author is 40% ,

L.V. Kondratska – the scientific contribution of the co-author is 30% ,

D.A. Nishkur – the scientific contribution of the co-author is 30% .

their dose, inflexibility, lack, opacity emotions and reluctance to contact with people. The features of young individual, which leads him to deformation, are those: emotional instability, characterized by mood instability, high personal anxiety, tendency to events dramatization, demonstrativeness, self-centeredness; psychasthenic traits, impulsiveness, conflictness, inadequate self-esteem.

Key words: emotional sphere, emotional exhaustion, family conflicts, teenage crisis, self-rating, uneasiness, conflictness, aggression.

И.В. Ващенко, Л.В. Кондрацкая, Д.А. Нишкур. Психологическая симптоматика феномена «эмоциональное выгорание» у подростков: эмпирические исследования. В статье представлены результаты эмпирического исследования психологической симптоматики феномена «эмоциональное выгорание» у подростков. Определены и проанализированы внешние факторы, провоцирующие эмоциональное выгорание подростков: хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность; дестабилизирующая организация учебной деятельности; повышенная ответственность за исполняемые функции; неблагоприятная психологическая атмосфера в школе; психологически тяжелый контингент, с которым имеет дело подросток в сфере общения; неблагоприятная психологическая атмосфера дома. Эмпирически определены внутренние факторы, обуславливающие эмоциональное выгорание: склонность к эмоциональной ригидности; интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств учебной деятельности; нравственные дефекты и дезориентация личности. Результаты исследования показали, что эмоциональному выгоранию подростков как симптомокомплексу характерны следующие признаки: изменения в поведении; изменения в мышлении; изменения в чувствах; изменения в здоровье. Существует прямая зависимость между высоким уровнем тревоги у подростка и конфликтностью отца и матери; частотой конфликтов в семье; глубиной конфликта; примирением с родителями. Конкретизировано «препятствия» в установлении эмоциональных контактов у подростков: неумение управлять эмоциями, дозировать их, негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций и нежелание сблизиться с людьми. Выявлены особенности личности подростка, которые ведут её к деформации – это эмоциональная нестабильность, характеризующаяся неустойчивостью настроения, высокой личностной тревожностью, склонностью к драматизации событий, демонстративность, эгоцентризм; психоастенические черты характера, а также самоимпульсивность, конфликтность, неадекватная самооценка.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоциональное выгорание, семейные конфликты, подростковый кризис, самооценка, конфликтность, тревожность, агрессивность.

І.В. Ващенко, Л.В. Кондрацька, Д.А. Нішкур. Психологічна симптоматика феномену «емоційне вигорання» у підлітків: емпіричні дослідження. У статті представлено результати емпіричного дослідження

психологічної симптоматики феномену «емоційне вигорання» у підлітків. Визначено та проаналізовано зовнішні фактори, що провокують емоційне вигорання підлітків: хронічно напружена психоемоційна діяльність; дестабілізуюча організація навчальної діяльності; підвищена відповідальність за виконувани функції; несприятлива психологічна атмосфера в школі; психологічно важкий контингент, з яким має справу підліток у сфері спілкування; несприятлива психологічна атмосфера вдома. Емпірично визначено внутрішні фактори, котрі зумовлюють емоційне вигорання: схильність до емоційної ригідності; інтенсивна інтеріоризація (сприйняття та переживання) обставин навчальної діяльності; моральні дефекти та дезорієнтація особистості. Показано, що емоційному вигоранню підлітків як симптомокомплексу характерні наступні ознаки: зміни у поведінці; зміни у мисленні; зміни у почуттях; зміни у здоров'ї. Виявлено пряму залежність між високим рівнем тривоги у підлітка і конфліктністю батька та матері; частотою конфліктів у сім'ї; глибиною конфлікту; примиренням із батьками. Конкретизовано «перешкоди» у становленні емоційних контактів у підлітків: невміння управляти емоціями, дозувати їх, негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій і небажання зближуватися з людьми. Виявлено особливості особистості підлітка, котрі приводять її до деформації – це емоційна нестабільність, яка характеризується нестійкістю настрою, високою особистісною тривожністю, схильністю до драматизації подій, демонстративність, егоцентризм; психастенічні риси характеру, самоімпульсивність, конфліктність, неадекватна самооцінка.

Ключові слова: емоційна сфера, емоційне вигорання, сімейні конфлікти, підліткова криза, самооцінка, тривожність, конфліктність, агресивність.

Formulation of the problem. In recent years researches confirmed enough wide interest of investigators to «burnout» phenomenon. It was assisted by the necessity of transformation of restless, emotionally tense atmosphere requiring permanent attention and control after people's activity and cooperation that was caused by great number of stressors accumulated in the different spheres of vital functions. When both internal and external requirements constantly prevail above resources (internal and external), the state of man's equilibrium is violated. Continuous, uncontrolled and progressive unbalance inevitably leads to the burnout result.

Analysis of recent researches and publications. The theoretical analysis of existent researches and publications found out the ambiguousness of determination of the concept «burnout» by explorers, distinction of approaches to studying and diagnosing. They are widely presented in modern works [3; 5]. Therefore in this article we will concentrate on the definition of obtained empiric data.

Presenting of main material. Based on the fact that origin of burnout is caused by different reasons, in the research we dwelled on those that are most catalysts for teenagers. As it turned out during research, exactly domestic conflicts are the source of stimulation of the teenager's emotional burnout. At the same time, we came to the conclusion that emotional burnout should be considered in connection with the stages of its formation and demonstration.

On the basis of analysis of psychological literature and empiric job results we came to the conclusion that the emotional burnout of teenagers is the reflection of their lived states of the physical, emotional or psychical exhaustion caused by protracted plugged in the domestic conflicts of middle intensity.

As an emotional burnout is self-made personality mechanism of psychological defense in the form of complete or partial exception of emotions (lowering of their energy) in reply to select psychotraumatic influences, then it is possible to assert that the emotional burnout is the form of deformation of personality. This stereotype of emotional perception of reality arises up because of influence of both external and internal factors [1].

According to data of our research it is revealed that among external factors, provoking «burning» down of teenagers, there are such as [2]:

– chronic tense psychoemotional activity. Such activity is related to intensive communication, more precisely, with purposeful perception of partners and affecting them. A teenager has constantly to support the different aspects of communication by emotions: to pose and solve problems actively, to perceive attentively, to memorize hardly and to interpret visual, audible and writing information quickly, to think over alternatives and make decision fast. So 56,8 % of polled teenagers mark that they constantly undergo considerable intellectual overloads, with 24,2 % others consider that the intellectual loading is moderate, but permanent. Practically all teenagers specify that their education is associated with psychoemotional overloads, thus 32,6 % mark their permanent character. In addition, 11,4 % of teenagers see in it considerable physical activities;

– destabilizing organization of educational activity. Its basic signs are well-known: unclear organization and planning of the activity, diffuse information, presence of contradictions, understating of estimations because of improper behavior, overstating of norms of amount of students in class, lack of textbooks, complex training programs, presence of distracting factors (music, mobile

telephone). It should be considered that destabilizing situation causes frequent negative effect: it effects on a teenager, on the subject of communication – friends, parents, teachers and etc., and then on the mutual relations of both sides;

– enhanced responsibility for executable functions. Teenagers are usually in the mode of external and internal control. Communicating with peers, friends and parents it is necessary to scrutinize, listen, empathize, sympathize, envisage their words, moods, actions. And the most important thing is that they always have to take on the energy level of the communication partners.

During one educational week self-feedback and self-control for some teenagers are so considerable, that psychical resources practically are not restored to the next week. According to our data a risk and enhancable risk of nervous diseases for teenagers make 37,50 %, and 57,80 % of examinee teenagers have violations of activity of gastrointestinal tract. All somatic pathology is accompanied by the clinic of neurosis-like violations. Actually neurotic disorders appeared in 40-50 % cases. The indicated picture of student's health is conditioned, probably, by many factors. They are psychological tension, anxiety, depression, emotional rigidity and emotional devastation – that is cost of responsibility. With the purpose of economy of energy resources, many teenagers come running to the different mechanisms of psychological defense, including aggressive one. Every teenager is under permanent pressure of parents, teachers propulsive to responsibility for executable functions;

– unhappy psychological atmosphere at school. It is determined by two basic circumstances: by a conflict vertically in the system «a student – a teacher», and horizontally in the system «a student – a student». A nervous situation induces some teenagers to waste emotions, and other one – to search the methods of economy of the psychical resources;

– psychologically heavy contingent with which a teenager deals in the sphere of communication. They are class-mates with anomalies of character and nervous system and psychical development delaying, teachers with the symptoms of the emotional burnout, neuroses, signs of psychopatization. According to their own supervisions teenagers begin to ignore emotionally: ill-mannered, dissolute, unwise, capricious or immoral. The mechanism of psychological defense is found, but the emotional detachment can be used in inappropriate way, and students are not involved in necessities and requirements of communication with normal partner. There can

be misunderstanding and conflicts on this basis – the emotional burnout is demonstrated by its dysfunctional side;

– psychologically unhappy house atmosphere. In families, where conflicts often happen, teenagers have a high level of anxiety (correlation coefficient is 0,281; $p \leq 0,01$), all the time they are in expectant of unfavorable event development. The existence of frequent conflicts in the family leads to the loss of a teenager's stability and security feeling, he is covered by anxiety, and long-term family conflicts lead to more severe mental trauma.

In the mind of a teenager there is assigned the wrong script of conflict behavior as only possible method in the decision of similar situations, that in future is carried on his own relationships and relations with other people that cause difficulties in his future social life. At the same time, under certain circumstances, a teenager, feeling the effects of family conflicts, unwittingly, becomes a source of self-reproduction of these relations in his future family [4].

Besides lasting domestic conflicts are favorable sources for forming such teenager's personality lines, as: emotional instability, lack of confidence, anxiety, tactlessness, indifference to others, isolation, exclusion, failure of self-knowledge.

The internal factors that cause emotional burnout are the following:

– propensity to emotional rigidity. According to the research results emotional burnout as means of psychological defense quicker occurs those, who are less reactive and receptive, more emotionally restrained (correlation coefficient is 0,264; $p \leq 0,01$). And vice versa, forming of symptoms of «burnout» will pass slower for people impulsive, having movable nervous processes. Increased vulnerability and sensitivity can completely block this mechanism of psychological defense and do not allow it to develop;

– intensive interiorization (perception and experiencing) of circumstances of educational activity. This psychological phenomenon occurs in people with high responsibility for assigned work. Every stressor case leaves deep track in the soul. Fate, health, prosperity of activity subject causes intensive participation and empathy, painful reflections and insomnia. Gradually emotionally-power resources are exhausted and there is a necessity to restore them or save, resorting to the different methods of psychological defense. One part of students changes school during educating. But a typical variant of economy of resources is the emotional burnout. Sometimes perception of unfavorable parties of activity is intensified, and then a teenager going through a very stressful

situation. The emotional burnout turns into indifference and apathy (coefficient of correlation is 0,450; $p \leq 0,01$);

– moral defects and disorientation of personality. Moral teenager defects can occur due to a lack of morale in the process of communication with peers, negative experience of relationships in the family. A moral defect is conditioned by inability to include in collaboration with the dialogue partners such moral categories, as conscience, virtue, respectability, honesty, respect of rights and dignities of other personality.

Moral disorientation is caused by other reasons – lack of ability to distinguish well from bad, benefit from harm caused to person.

However, both in case of moral defect and of presence of moral disorientation, forming of the emotional burnout is simplified. Probability of indifference increases to the subject of activity and apathy to the objects of communication (correlation coefficient is 0,273; $p \leq 0,01$).

With the aim of studying forming of the emotional teenagers' «burnout» methodology of «Diagnostician of level of the emotional «burnout» (by V.V. Boiko, adapted for the teenagers by L.V. Kondratskaia) was used. Processing data based on this methodology (see Fig. 1-3) we considered the phases of forming teenagers' «burnout» using such symptoms [1]: a phase of tension – experiencing of psychotraumatic circumstances; dissatisfaction with themselves; driven into a corner; anxiety and depression; resistance phase – inadequate selective emotional response; emotional and moral disorientation; expanding the scope of economy of emotions; reduction of family responsibilities; exhaustion phase – emotional deficits; emotional alienation; personal alienation (depersonalization), psychosomatic and psycho-vegetative disorders, and obtained the following results.

Fig. 1 shows that the teenagers experience symptom of traumatic circumstances, where family relationships and interpersonal relationships are perceived as psychotraumatic, at a formative stage – in 51,00 % of teenagers, and is formed – in 11,80 % of teenagers; a symptom of dissatisfaction with themselves and their relationships with parents is formed in 5,90 % of teenagers, and at the stage of formation is observed in 33,30 %; driven in the corner symptom appears as sense of hopelessness of the situation, the desire to change the family is formed in 7,80 % of teenagers and 33,30 % at a formative stage; a symptom of anxiety in relationships with parents, increasing nervousness is fully formed in 6,90 %, and at the stage of formation – in 28,40 % of adolescents.

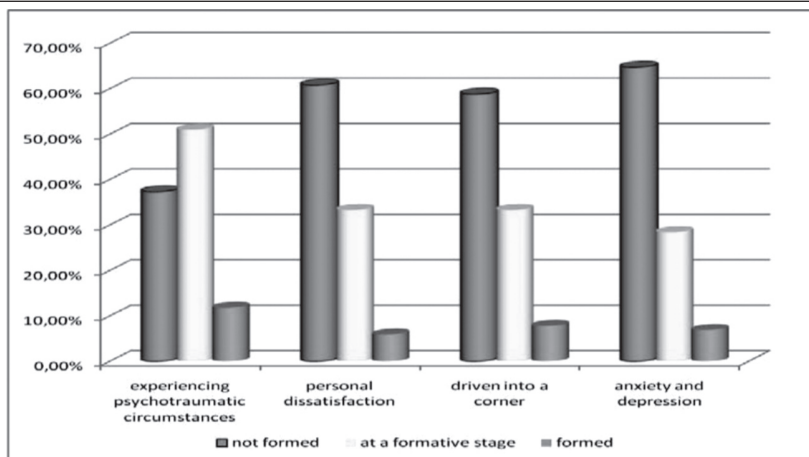


Fig. 1. Indicators stages of formation of teenagers' «burnout» symptoms (tension phase)

The second phase of resistance is characterized by excessive emotional exhaustion, that provokes an origin and development of protective reactions, which do a man emotionally closed, aloof, indifferent. On such background any emotional engaging in intercourse and communications causes feeling of excessive overstrain for a teenager.

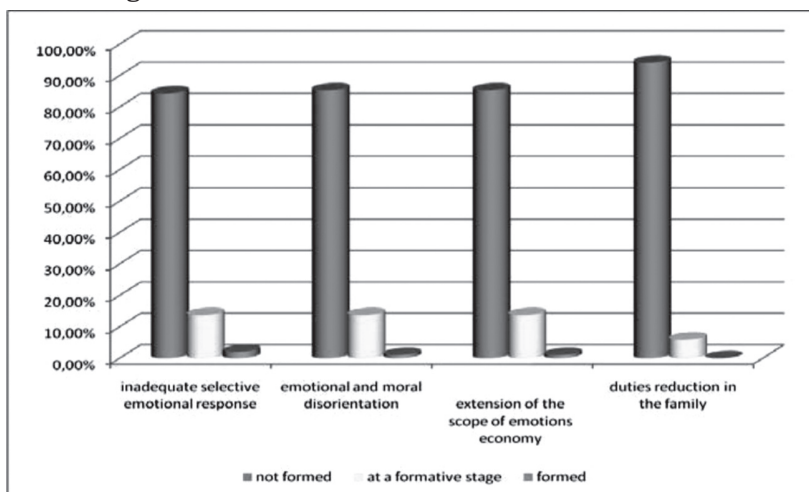


Fig. 2. Indicators stages of formation of teenagers' «burnout» symptoms (resistance phase)

Fig. 2 shows, that on the stage of forming only 13,70 % of teenagers have such symptoms, as: inadequate electoral emotional reacting that comes out in out-of-control influences of mood on family relations; emotionally-moral disorientation, i.e. development of indifference in relationships with parents; emotional reserve, alienation, desire to stop any communications.

Fig. 3 shows data of formed symptoms of the emotional «burn-out» for teenagers in exhaustion phase, that is characterized by the psychophysical overstrain of man, devastated, leveling of own achievements, violation of communications, by development of cynical attitude toward parents, by development of psychosomatic violations. And only 4,90 % of teenagers are on the stage of forming of symptom of emotional deficit, that occur in development of emotional insensitivity, minimizations of emotional contribution to the mutual relations with parents, automatism.

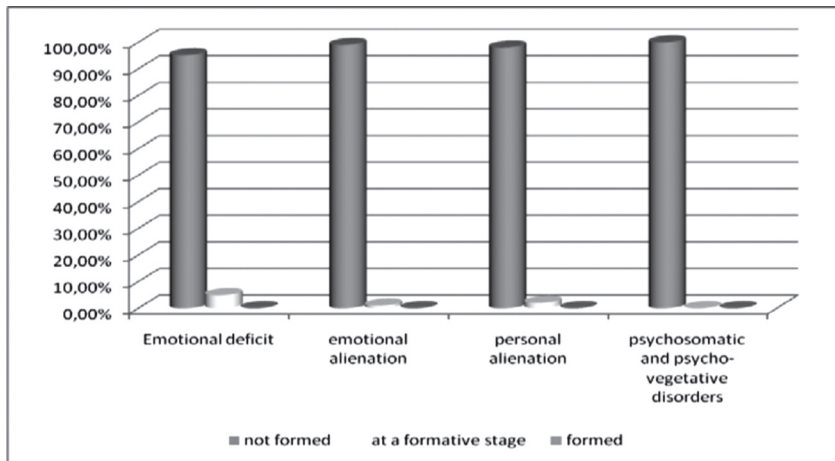


Fig. 3. Indicators stages of formation of teenagers' «burnout» symptoms (exhaustion phase)

Generalization of the obtained data confirmed our supposition about the existence of connection between experiencing by the teenager of psychotraumatic circumstances and lack of ability to manage emotions (correlation coefficient is 0,297; $p \leq 0,05$), personality anxiety (correlation coefficient is 0,287; $p \leq 0,05$), situation anxiety (correlations coefficient is 0,350; $p \leq 0,01$). Connection was found between dissatisfaction and prevailing of negative emotions (correlation coefficient is 0,329; $p \leq 0,01$), by an unwillingness to be drawn together with people on emotional basis (correlation coeffi-

cient is 0,404; $p \leq 0,01$), situation anxiety (correlation coefficient is 0,316; $p \leq 0,01$). Correlations of irreparableness of situation feeling are determined, it means driven in a corner with prevailing of negative emotions (correlation coefficient is 0,277; $p \leq 0,01$), personal anxiety (correlation coefficient is 0,316; $p \leq 0,01$). Teenagers' anxiety has correlations with the inadequate display of emotions (correlation coefficient is 0,258; $p \leq 0,01$), inflexibility of emotions (correlation coefficient is 0,276; $p \leq 0,01$), the dominance of negative emotions (correlation coefficient is 0,275; $p \leq 0,01$), reconciliation with parents (correlation coefficient is 0,344; $p \leq 0,01$).

Many connections were found out between excessive emotional exhaustion and indexes of methodology of «Diagnostician of «hindrances» in establishment of emotional contacts» (V. Boiko). Among them there are direct correlations between the inadequate electoral emotional reacting and inadequate display of emotions (correlation coefficient is 0,256; $p \leq 0,01$), by an unwillingness to be drawn together with people on emotional basis (correlation coefficient is 0,608; $p \leq 0,01$), self-appraisal (correlation coefficient is 0,288; $p \leq 0,01$). Emotionally-moral disorientation for teenagers has correlations with the inadequate display of emotions (correlation coefficient is 0,488; $p \leq 0,01$), unwillingness to be drawn together with people on emotional basis (correlation coefficient is 0,433; $p \leq 0,01$). There is connection between emotional reserve and desire to stop any communications and by a situation anxiety (correlation coefficient is 0,277; $p \leq 0,01$), unwillingness to be drawn together with people on emotional basis (correlation coefficient is 0,216; $p \leq 0,05$).

It should be noted that the analysis of results on this methodology testifies that among investigated teenagers there are not teenagers with excessive emotional exhaustion, which provokes an origin and development of protective reactions, that do them emotionally closed, indifferent. On such background any emotional engaging in domestic businesses and communication causes feeling of excessive overstrain for them.

Emotional teenager's burnout as a complex of symptoms negatively influences on the emotional sphere of a child. Its display is conditioned by certain factors, in particular, by domestic conflicts, which lead to some changes in behavior, attitude toward other people and self-appraisal. Research results showed that some features characterize teenagers' emotional burnout as a complex of symptoms: changes in behavior; changes in thinking; changes in feelings; changes in health.

So we can hypothesize about existence of dependence between domestic conflicts and stages features of teenagers' emotional burn-out. In this connection, teenagers were divided into two groups: teenagers' families of grades 7-8, where additional psychoprophylactic classes (control group) took place – 53 families and teenagers' families of grades 7-8, where special course «Basics of Conflict» was held, training «Conflict – poor communication», training for parents «Parental efficiency training» (the experimental group) – 49 families. Teenagers' age was from 12 to 14 years, and their parents – from 31 to 54 years.

On the ascertaining stage we conducted testing of emotional sphere of teenagers, more specifically, level of personality (human stable characteristics) and situation (reactive anxiety as state) anxiety, on adapted variant of methodology «Scale of self-appraisal and estimation of anxiety» (Ch.D. Spilberg, Y.L. Khanin). Results of testing data are in the table 1.

*Table 1***Rates of teenagers' personal and situational anxiety (%)**

Anxiety	Levels		
	low	medium	high
Personal (control group)	9,80	65,70	24,50
Personal (experimental group)	11,20	67,20	21,60
Situational (control group)	12,70	55,90	31,40
Situational (experimental group)	10,50	60,80	28,70

The analysis of empiric data showed that both in control group and in experimental group there were teenagers with the high level of anxiety. But in control group the amount of teenagers with a high anxiety exceeded – 24,50 % and 31,40 % as compared to an experimental group – 21,60 % and 28,70 %.

The comparative analysis of quantitative results of two methodologies («Scale of self-appraisal and estimation of anxiety», methodology of «Diagnostics of level of the emotional «burnout») allowed to assert that most teenagers of control group are in state of anxiety (correlation coefficient is 0,215; $p \leq 0,05$). The overwhelming majority of students are from those families where there are conflicts and it allows suggesting the existence of the negative impact of family conflict on the level of child's anxiety.

And although anxiety as a trait displaying in expectation of unfavorable development of events, it is the subjective demonstration of the unhappy state of personality. People with the heightened level of claims or with a too low self-appraisal can have high level

of anxiety, that, in its turn, is closely related to the conflict of personality.

Table 2

Correlation between rates of high anxiety, conflict level and family conflict components

Factors	Pearson correlation coefficient	The level of significance
Father proneness to conflict	,208	,05
Mother proneness to conflict	,340	,05
Conflict frequency	,312	,01
Conflict depth	,207	,05
Parental reconciliation	,344	,01

In the research we found out that teenagers are most anxious in relationships with class-mates and parents and the least – with extraneous adults and teachers. And among results we have got both in a control and in experimental group (see Table 2) there is direct dependence between the high level of anxiety for a teenager and CF (correlation coefficient is 0,208, $p \leq 0,05$); CM (correlation coefficient is 0,340, $p \leq 0,05$); by frequency of conflicts in family (correlation coefficient is 0,312, $p \leq 0,01$); in conflict depth (correlation coefficient is 0,207, $p \leq 0,05$); by reconciliation with parents (correlation coefficient is 0,344, $p \leq 0,01$). Senior teenagers found out the high anxiety level comparing to other age-related groups in all spheres of communication, but especially sharply an anxiety increases for them in communication with parents and those adults from whom they depend in some measure.

With the purpose of finding out the level of the emotional burn-out we applied the methodology of «Research of «burnout» syndrome».

Research results in the control and experimental groups of teenagers are shown in Table 3.

Indicators of teenagers' burnout levels

Table 3

Burnout levels	Groups	
	Control	Experimental
Low	81,40 %	77,40 %
Medium	18,60 %	22,60 %

Analyzing results, we saw that in control group 18,60 % of students have a medium level of emotional «burnout», 81,40 % of students have a low level, and in experimental group 22,60 % of

students have a medium level of emotional «burnout», 77,40 % of students have a low level. The most personal traits of emotional instability, psychoasthenic character traits, such as an anxiety and low self-appraisal are typical for them. They have heightened personal anxiety and moderate level of reactive anxiety.

We used the methodology of «Diagnostics of «hindrances» in establishment of emotional contacts of V.V. Boiko» for detection of «obstacles» in establishment of emotional contacts.

Based on the results, we defined that for teenagers, both experimental and control groups «obstacles» in establishment of emotional contacts are more formed: disability to manage emotions, (41,20 %), inflexibility, underdevelopment, in expression of emotions (34,30 %) and unwillingness to be together with people (31,40 %) (see Table 4).

Table 4

Indicators of obstacles in making emotional contacts (%)

Obstacles in making emotional contacts	Obstacles formation degree	
	unformed	formed
Inability to control and dose emotions	58,80	41,20
Inadequate expression of emotions	76,50	23,50
Domination of negative emotions	75,50	24,50
Inflexibility, poor, opacity of emotions	65,70	34,30
Reluctance to interact with people	68,60	31,40

In addition correlation is determined between the level of the emotional burnout and inadequate display of emotions (correlation coefficient is 0,388, $p \leq 0,01$), prevailing of negative emotions (correlation coefficient is 0,371, $p \leq 0,01$), inflexibility, in expression of emotions (correlation coefficient is 0,450, $p \leq 0,01$), an unwillingness to be together with people (correlation coefficient is 0,273, $p \leq 0,05$). These displays affect inadequate emotions economy, a teenager limits an emotional return due to the selective reacting during communication. Principle operates «I want, I do not want»; «If I think it is necessary I will pay attention to communication partner»; «If I have mood I will respond to his state and necessities». Communicating with relatives, friends, a teenager gets tired from contacts, conversations at school, he does not want to converse even with close people, withdraws into himself, it can be said that he is fed up with the human touch. Therefore, if teenagers' «obstacles» in establishment of emotional contacts were formed, that is why they can contribute to the emergence and development of the «emotional burnout» syndrome [1].

For studying the level of self-appraisal of personality and the level of disparity between «Me-real» and «Me-ideal», we used the methodology of research of self-appraisal. The results of research which were made using this methodology are presented in the Table 5.

Table 5

Level indicators of teenagers' self-appraisal, anxiety and depression (%)

Type of a symptom	Degree of symptom formation	Self-appraisal levels		
		Low	Medium	High
Anxiety and depression	Unformed	74,20 %	57,40 %	66,70 %
	At formation stage	22,60 %	34,00 %	25,00 %
	Formed	3,20 %	8,50 %	8,30 %
Total		30,40 %	46,10 %	23,50 %

One of the components of consciousness is a self-appraisal that includes knowledge about oneself, man's estimation of the physical characteristics, capabilities, moral qualities and acts. Character of teenagers' self-appraisal determines forming of one or another quality of personality. At table 5 we can see that 46,10 % of teenagers have the adequate level of self-appraisal, it promotes forming self-confidence, self-criticism, persistence or excessive self-confidence, but not the criticality. There is also certain connection of character of self-appraisal with anxiety. For teenagers with an adequate self-appraisal the level of anxiety is formed by 57,40 % of students, and on the stage of forming – 34,00 % of teenagers. Teenagers with adequate self-appraisal have higher level of progress, larger circle of interests; their activity is directed on different kinds of action, and also on interpersonal contacts, as moderate and expedient, which are aimed to cognition of others and oneself in the process of communication.

Teenagers with a strong tendency to overestimate the self-assessment (23,50 %) are rather limited of activities and greatly focus on little substance communication. Having considered the related features to burnout, we can see the personal characteristics of teenagers are really internal factors that contribute to the emergence and development of the syndrome of «burnout».

Conclusions. Thus, we can conclude that among the external factors that provoke emotional burnout of teenagers are: chronic stress psycho-emotional activities; destabilizing organization of learning activities; increased responsibility for executive functions; unfa-

avorable psychological atmosphere at school; psychologically heavy contingent, which teenager deals with in the field of communication; unfavorable psychological atmosphere at home.

Among the teenagers under study we couldn't find teens with excessive emotional exhaustion, which provoked the emergence and development of protective reactions, which made them emotionally closed, detached and indifferent.

However, our data indicate that teenagers are the most disturbed in the relationship with parents and the least – with outside adults. They have dominated high and moderate personal and reactive anxiety. There is a direct correlation between high levels of teenager's anxiety and conflict between father and mother; frequency of conflicts in the family; the depth of the conflict; reconciliation with the parents. The most shaped «barriers» to establish emotional contact among adolescents are: inability to control emotions, to dose them, inflexibility, underdevelopment, inconspicuous emotions and reluctance to associate with people. We found a definite connection with the nature of self-esteem anxiety. The majority of teenagers have generated adequate self-esteem level of anxiety.

Thus, the peculiarities of the teenager's personality are identified, which lead it to deformation: emotional instability, characterized by mood instability, high personal anxiety, tendency to dramatization of events, demonstrativeness, self-centeredness; psychoasthenic traits and self-impulsiveness, conflict, inadequate self-esteem. Every emotional arousal of teenager does not pass without a trace, it is manifested in personality features and finds reflection in future life.

The prospect of further research of the problem is the study of gender and age aspects of emotional burnout of teenagers; study of relationship of family conflicts with age child's development.

Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
2. Ващенко І. В. Чинники, що зумовлюють емоційне вигорання підлітків / І. В. Ващенко, Л. В. Кондрацька // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12 «Психологічні науки» : зб. наук. праць – К. : НПУ, 2007. – № 15 (39). – С. 119–124.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром «выгорания» в профессиях системы «человек-человек». Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Наталья

- Евгеньевна Водопьянова; под ред. Г. С. Никифорова и др. – СПб. : Питер, 2001. – 256 с. – С. 188–199.
4. Кондрацька Л. В. Вплив особистісних особливостей підлітків на їх емоційне вигорання / Л. В. Кондрацька / Генеза буття особистості: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 32. – С. 141–148.
 5. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / Валерий Емельянович Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bojko V. V. Jenerģija jemocij / V. V. Bojko. – SPb. : Piter, 2004. – 474 s.
2. Vashhenko I. V. Chynnyky, shho zumovljujut' emocijne vygorannja pidlitkiv / I. V. Vashhenko, L. V. Kondrac'ka // Naukovyj chasopys NPU im. M. P. Dragomanova. Serija 12 «Psychologichni nauky» : zb. nauk. prac' – K. : NPU, 2007. – № 15 (39). – S. 119–124.
3. Vodop'janova N. E. Sindrom «vygoranija» v professijah sistemy «chelovek-chelovek». Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti / Natal'ja Evgen'evna Vodop'janova; pod red. G. S. Nikiforova i dr. – SPb. : Piter, 2001. – 256 s. – S. 188–199.
4. Kondrac'ka L. V. Vplyv osobystisnyh osoblyvostej pidlitkiv na i'h emocijne vygorannja / L. V. Kondrac'ka / Geneza buttja osobystosti: Materialy Mizhnarodnoi' naukovopraktychnoi' konferencii' – K. : Milenium, 2007. – Vyp. 32. – S. 141–148.
5. Orel V. E. Fenomen «vygoranija» v zarubezhnoj psihologii: jempiricheskie issledovanija i perspektivy / Valerij Emel'janovich Orel // Psihologicheskij zhurnal. – 2001. – Т. 22. – № 1. – S. 90–101.

Received November 14, 2016

Revised December 15, 2016

Accepted January 11, 2017

Психолого-педагогічне вивчення рівня сформованості моральних якостей у молодших розумово відсталих школярів

Verzhikhovska O.M. Psychological and pedagogical study of formation of mentally retarded primary schoolchildren's moral qualities / O.M. Verzhikhovska // 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 35. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 44–54.

O.M. Verzhikhovska. Psychological and pedagogical study of formation of mentally retarded primary schoolchildren's moral qualities. Moral development of a person, which is determined by the moral education – a special form of internal activity, providing the ability to respect the rules of morality and proper attitude toward them, is described in the article. We consider that the most common indicator of moral education of personality is his or her moral qualities, which are considered as the basis for moral behavior, and they integrate the most important indicators of moral development: contextual, emotional and behavioral.

We draw attention to the fact that the main formation parameters of the contextual component are the completeness, adequacy, awareness of knowledge; parameters of the emotional component are the nature of attitudes towards norms of morality, its stability and effectiveness; parameters of the behavioral component are fullness and stability in applying knowledge of moral norms in behavior. According to the essence of each component of the formation of moral qualities and selected indicators of their expression we have defined general levels of their formation.

We have clearly defined and described methods of studying the level of formation of moral qualities. Comparative analysis of the obtained data on the level of formation of moral qualities of mentally retarded pupils and pupils with typical development, concerning basic moral categories, shows that their characteristics undergo some positive changes during the study in primary school classes from 1 to 4. We should admit most of their dynamics for children with typical development rather than for mentally retarded ones.

Summing up the results of the research we would like to point out that, in general, we can observe that mentally retarded primary school pupils have not enough formation of all components of the formation of moral qualities by their most important characteristics: moral knowledge (completeness, adequacy and awareness), attitude to moral norms and

activities (the nature of attitude, its stability and efficiency); use of moral knowledge in behavior (completeness and stability), that significantly affect the further development of this category of children.

Key words: mentally retarded children, children with typical development, moral education, moral qualities.

О.М. Вержиховська. Психолого-педагогічне вивчення рівня сформованості моральних якостей у молодших розумово відсталих школярів. У статті описано моральний розвиток людини, який визначається моральною вихованістю, найбільш загальним показником якої є її моральні якості, що розглядаються як основа моральної поведінки.

Автор звертає увагу на те, що основними параметрами сформованості змістового компонента виступають повнота, адекватність, усвідомленість знань; емоційного компонента – характер ставлення до норм моралі, його стійкість і дієвість; поведінкового – повнота і стійкість застосування знань про норми моралі у поведінці. Відповідно до суті кожного компонента становлення моральних якостей та обраних показників їх прояву було встановлено загальні рівні їх сформованості.

Визначено та описано методику вивчення рівня сформованості моральних якостей, зокрема розроблено систему діагностичних методик, за допомогою яких можна вивчити у динаміці рівень розвитку моральних знань в дітей.

Порівняльний аналіз одержаних даних про рівень сформованості моральних якостей у розумово відсталих і учнів з типовим розвитком щодо основних моральних категорій показує, що їхні характеристики зазнають певних позитивних змін протягом навчання у 1-4-х класах школи. При цьому слід відмітити більшу їх динаміку в дітей з типовим розвитком, ніж у розумово відсталих.

Підсумовуючи результати досліджень автор вказує на те, що в цілому, у розумово відсталих молодших школярів спостерігається недостатня сформованість усіх складових становлення моральних якостей за їх найважливішими характеристиками: моральні знання (повнота, адекватність і усвідомленість), ставлення до моральних норм і діяльності (характер ставлення, його стійкість та дієвість); застосування моральних знань у поведінці (повнота і стійкість), що суттєво впливає на подальший розвиток цієї категорії дітей.

Ключові слова: розумово відсталі діти, діти з типовим розвитком, моральна вихованість, моральні якості.

Е.Н. Вержиховская. Психолого-педагогическое изучение уровня сформированности нравственных качеств у младших умственно отсталых школьников. В статье описано нравственное развитие человека, которое определяется моральной воспитанностью – особой формой внутренней активности, которая обеспечивает возможность соблюдения норм морали и соответствующего к ним отношения.

Автор обращает внимание на то, что основным параметрам сформированности содержательного компонента выступают полнота, адек-

ватність, осознанність знаній; емоціонального компонента – характер отношения к нормам морали, его устойчивость и действенность; поведенческого – полнота и устойчивость применения знаній о нормах морали в поведении. Согласно сути каждого компонента развития моральных качеств и избранных показателей их проявления были установлены общие уровни их сформированности. Определена и описана методика изучения уровня сформированности нравственных качеств.

Сравнительный анализ полученных данных об уровне сформированности нравственных качеств у умственно отсталых и учеников с типичным развитием по основным нравственным категориям показывает, что их характеристики испытывают определённые положительные изменения на протяжении обучения в 1-4-х классах школы. При этом следует отметить большую их динамику у детей с типичным развитием, чем у умственно отсталых. У умственно отсталых младших школьников наблюдается недостаточная сформированность всех составляющих становления моральных качеств за их важнейшими характеристиками: нравственные знания (полнота, адекватность и осознанность), отношение к моральным нормам и деятельности (характер отношения, его устойчивость и действенность); применение нравственных знаній в поведении (полнота и устойчивость), что существенно влияет на дальнейшее развитие этой категории детей.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, дети с типичным развитием, нравственная воспитанность, моральные качества.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших у педагогічній науці та практиці виступає проблема морального розвитку як провідної складової становлення особистості. Актуальність її вивчення зумовлена необхідністю підвищення рівня вихованості підростаючого покоління, особливо дітей з обмеженими розумовими можливостями, що потребує проведення досліджень, спрямованих на розробку психолого-педагогічного забезпечення ефективності діагностичного та корекційно-виховного впливу в зазначеному напрямі.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні аспекти проблеми морального розвитку дитини у загальній психології та педагогіці розкриваються у працях І.Д.Беха, Л.І.Божович, Л.Б.Волченко, Г.К.Гумницького, О.В.Запорожця, Ю.М.Ковальчука, С.Д.Максименка, К.М.Маліченко, І.С.Мар'єнко, В.П.Москальця, І.Ставицького, С.Г.Якобсона. У більшості з них розглядаються питання сутності, механізмів, складових морального становлення особистості. Проведена значна кількість досліджень і практичного плану, присвячених питанням діагностики моральної вихованості дитини, психолого- педагогічних умов, засобів, змісту морального виховання, формування певних складових мораль-

ної вихованості (А.М.Богущ, К.В.Гавриловець, Н.С.Григор'єва, Т.Р.Гуменнікова, Л.Г.Єфімова, І.Д.Зверева, І.І.Казимірска, В.О.Киричок, Л.Г.Коваль, Н.І.Мурзінова, Н.І.Підгорна, Г.І.Погорелов, О.І.Смольська, П.Д.Фролов, І.К.Шкволу та ін.).

У спеціальній психології та педагогіці проблема розвитку дитини в процесі морального виховання і в теоретичному, і в практичному планах розроблена меншою мірою. В працях Л.С.Виготського, Г.М.Дульнева, І.Г.Єременка, В.М.Синьова, а також А.С.Белкіна, Н.М.Буфетова, А.М.Висоцької, О.Ю.Михайлової, Н.І.Солодової розглядаються загальні питання психологічного і педагогічного аспектів проблеми щодо дітей з порушеннями передусім інтелектуального розвитку. Результати досліджень з питань прикладного аспекту представлені також в роботах О.В.Гаврилова, А.І.Капустіна, В.Ф.Мачихіної, С.Ф.Ніколаєва, Т.І.Пороцької, Н.Д.Соколової, Н.В.Тарасенко. Однак, не зважаючи на значущість проблеми морального розвитку розумово відсталості дитини та проведені дослідження, це питання й досі залишається недостатньо вирішеним.

Моральний розвиток розумово відсталих дітей досліджувався переважно у плані формування моральної свідомості та моральної поведінки, їх моральна вихованість вивчалась з урахуванням змістового, емоційного чи поведінкового показників становлення, але без достатнього зв'язку між ними, що суттєво вплинуло на розбіжність як досліджень, так і рекомендацій щодо послідовного, цілісного вивчення та виховного впливу на дитину. Моральний же розвиток учнів спеціальної школи на основі вивчення його інтегративного показника – моральних якостей, усіх взаємопов'язаних складових їх становлення, ще не було спеціальним предметом досліджень у спеціальній психології та педагогіці.

Мета статті полягає: у визначенні ефективності та дієвості впровадження методики вивчення рівня сформованості моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів; у характеристиці динаміки їх прояву відповідно до типового розвитку.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне вивчення проблеми становлення та прояву моральних якостей у дітей з типовим розвитком та розумовою відсталістю дозволило нам не лише здійснити аналіз проблеми, але й визначити концептуальні засади дослідження, розкрити психологічний зміст основних понять і моральних категорій.

Формування моральних якостей у молоді є однією з найважливіших психолого-педагогічних проблем. Знайти ефективні

педагогічні засоби становлення моральних якостей у школярів – означає сприяти досягненню головної мети виховного процесу в допоміжній школі – підвищити рівень вихованості учнів. Це ж передбачає визначення сутності морального виховання і морального розвитку, моральних якостей, компонентів, етапів, показників, умов становлення тощо.

Моральне виховання – одна з найважливіших складових цільного розвитку особистості, спрямованого на засвоєння нею історично вироблених моральних цінностей.

В основу дослідження практичного аспекту рівня сформованості моральної вихованості та моральних якостей розумово відсталих молодших школярів можна покласти вивчення прояву в цієї категорії дітей змістового, емоційного, поведінкового компонентів становлення моральних якостей (доброта, чесність, чуйність), які є базовими щодо розвитку всіх інших моральних якостей. Основними параметрами сформованості змістового компонента виступають: повнота, адекватність, усвідомленість знань; емоційного компонента – характер ставлення до норм моралі, його стійкість і дієвість; поведінкового – повнота і стійкість застосування знань про норми моралі у поведінці. Відповідно до суті кожного компонента становлення моральних якостей та обраних показників їх прояву ми визначили загальні рівні їх сформованості.

Загальні рівні сформованості моральних знань (за параметрами повнота, адекватність, усвідомленість):

1. Високий: наявність у дитини знань щодо основних характеристик моральної якості, їх деталізованість; розуміння, повнота й адекватність вербального розкриття сутності моральної категорії.

2. Вищий за середній: наявність у дитини знань щодо більшості характеристик моральної якості, їх деталізованість; розуміння, адекватне, але неповне розкриття сутності моральної категорії.

3. Середній: наявність у дитини знань про деякі характеристики моральної якості, часткова їх деталізованість; розуміння, але недостатньо повне й адекватне розкриття сутності моральної категорії.

4. Нижчий за середній: наявність у дитини фрагментарних знань про моральну якість, часткова їх деталізованість; недостатнє розуміння і вербалізація сутності моральної категорії.

5. Низький: знання про моральну якість у дитини відсутні, розуміння і вербалізація її сутності також відсутнє.

Загальні рівні сформованості ставлення до норм моралі (за параметрами: характер ставлення, його стійкість, дієвість):

1. Високий: вияв дитиною активного позитивно-стійкого ставлення до норми моралі, повне її прийняття, зацікавлення її суттю, прояв позитивних реакцій на неї.

2. Вищий середнього: вияв дитиною активного, але недостатньо стійкого позитивного ставлення до норми моралі, зацікавленості її суттю, прояв позитивних реакцій на неї, але часткове її прийняття.

3. Середній: вияв дитиною позитивного, але пасивного і недостатньо стійкого ставлення до моральної норми, відсутність зацікавленості її суттю, неповне її прийняття, прояв позитивних реакцій на моральну норму в процесі її аналізу дорослим.

4. Нижчий середнього: вияв дитиною пасивного, недостатньо стійкого, змінного за характером ставлення до моральної норми, прояв неадекватних реакцій на неї, незадоволеність.

5. Низький: вияв дитиною активного і стійкого негативного ставлення до моральної норми, повне її неприйняття, прояв бурної негативної реакції на неї, почуття образи.

В основу визначення загальних рівнів застосування моральних знань у поведінці ми поклали зміст провідних досліджуваних моральних якостей (доброта, чесність, чуйність), підходи до діагностики та рівні моральної вихованості молодших школярів, визначені Л.І.Євграфовою, В.О.Киричок, І.В.Яворською. Зміст рівнів ми адаптували, доповнили і розширили відповідно до особливостей психофізичного розвитку розумово відсталих дітей.

Загальні рівні застосування моральних знань у поведінці (за параметрами повноти, стійкості):

1. Високий: дитина постійно проявляє любов і повагу до рідних, близьких, надає їм посильну допомогу; проявляє поважливе та шанобливе ставлення до вчителів; доброзичлива; постійно ділиться іграшками, речами; проявляє любов, доброзичливе ставлення до навколишнього; чесність стала стійкою характеристикою її поведінки; відверта, щира, добровільно визнає свої провини; не бере без дозволу чужі речі, виконує свої обіцянки; непримирима до нечесності, відверто висловлює друзям свою думку про них; виразна емоційна чутливість; уважно ставиться до чужих радості і горя; співчуття і співпереживання реально переходять у допомогу іншим.

2. Вищий середнього: дитина проявляє любов та повагу до рідних, близьких; ситуативно надає їм посильну допомогу; поважає лише улюблених вчителів; завжди доброзичливо ставиться

до друзів; допомагає знайомим; ділиться своїми речами залежно від настрою; проявляє любов, доброзичливе ставлення до навколишнього; в основному чесна, щира, відверта з іншими людьми, проявляє нетерпимість до нещирості; іноді допускає порушення моральних правил поведінки, відчуваючи при цьому докори сумління; як правило, зізнається у своїх провинах; виконує обіцянки, але необхідний постійний зовнішній контроль; у неї переважає виразне позитивне сприйняття на оточуючих людей та події; співчуває та співпереживає рідним, близьким, товаришам, прагне їм допомогти.

3. Середній: дитина проявляє любов та повагу лише до рідних та друзів; ділиться своїми речами залежно від настрою чи на прохання товаришів; у певних ситуаціях проявляє доброзичливість; піклується про навколишнє після нагадування дорослих; її чесність проявляється ситуативно, іноді вона порушує поведінку, знаходячи при цьому виправдання своїм діям, не вважає для себе обов'язком виконувати обіцянки; у своїх негативних вчинках зізнається лише тоді, коли знає, що не буде покараною; у неї переважає позитивна спрямованість на рідних і близьких, на сприйняття і співпереживання їх емоцій і почуттів; іноді надає їм допомогу; до інших людей може бути байдужою, неуважною.

4. Нижчий середнього: дитина проявляє любов до людей, якщо вони задовольняють її потреби та інтереси; ділиться речами після прохання та вмовлянь; прагматично доброзичлива; до навколишнього ставиться байдуже; чесність у неї проявляється ситуативно; часто безпідставно порушує поведінку, рідко виконує обіцянки; не зізнається у своїх негативних вчинках; реакції на переживання людей уповільнені чи швидко проходять, проявляються у формі співчуття, а не дії; домінує пасивне, неуважне ставлення до людей.

5. Низький: дитина байдужа до потреб інших людей; жадібна, брутальна, недоброзичлива; інколи проявляє асоціальне ставлення до навколишнього; характеризується корисливою поведінкою; проявляє лицемірство, говорить неправду, не відчуває при цьому докорів сумління, нещира, не зізнається у своїх провинах, приховує їх або незаслужено звинувачує товаришів; байдужа до горя і радості інших; часто проявляється емоційна недоброзичливість, егоїстичне ставлення до інших.

При дослідженні рівня сформованості моральних якостей ми розробили систему діагностичних методик, за допомогою яких ми вивчали у динаміці рівень знань про етичні норми, ставлен-

ня до норм моралі, застосування цих знань у поведінці. У розумово відсталих і дітей з типовим розвитком для вивчення знань про моральні категорії ми використовували: бесіду з дитиною про сутність моральних норм за змістом оповідань та сюжетних малюнків; експеримент, який передбачав завершення дитиною незакінчених ситуацій. Ставлення дитини до норм моралі досліджувалося за допомогою бесіди з дитиною за змістом певних ситуацій та за змістом сюжетних малюнків про позитивні й негативні вчинки. Вивчення застосування моральних знань у поведінці здійснювалося за допомогою спостереження за вчинками дітей з огляду на їх відповідність засвоєним нормам; опитування педагогів і батьків про поведінку дітей поза школою щодо прояву в них моральних якостей.

Проведене порівняльне дослідження дітей з типовим розвитком і розумово відсталистю молодшого шкільного віку виявило в них особливості знань про моральні категорії та відповідні їм норми моралі. Так, одержані дані свідчать, що учні 1-2-х класів спеціальної школи мають, в основному, поодинокі, недостатньо деталізовані знання про норми моралі. При цьому вони проявляють недостатнє розуміння і можливість вербалізації їх сутності. У розумово відсталих дітей 3-4 класів виявляються знання лише про деякі характеристики моральних норм. При цьому спостерігається розуміння їх сутності, хоч недостатньо повне й адекватне. Отже, але меншою мірою характеризуються і знання молодших школярів з типовим розвитком.

Слід зазначити, що в 1-2-х класах зустрічаються розумово відсталі учні, знання про моральні норми у яких зовсім відсутні (16%, серед них у 1-2 класах – 23%, у 3-4 класах – 9%), чого серед дітей з типовим розвитком взагалі не спостерігається. І лише 3,24% розумово відсталих учнів характеризуються наявністю знань щодо більшості ознак моральних якостей, достатньою їх деталізованістю, безпомилковим трактуванням моральних категорій, адекватним, хоч і неповним розкриттям суті. Водночас виявлені певна шаблонність, завченість цих знань, недостатня їх усвідомленість.

Порівняльний аналіз одержаних даних про знання розумово відсталих і учнів з типовим розвитком щодо основних моральних категорій показує, що їхні характеристики (повнота, адекватність, усвідомленість) зазнають певних позитивних змін протягом навчання у 1-4-х класах школи. При цьому слід відмітити більшу їх динаміку (особливо усвідомленість) у дітей з типовим розвитком, ніж у розумово відсталих.

Було виявлено, що в більшості розумово відсталих учнів 1-4-х класів (88,21%) переважає позитивне ставлення до норм моралі. Негативний характер ставлення виявлено лише у 11,75% учнів молодших класів допоміжної школи. У дітей з типовим розвитком ці дані, відповідно, 99,53% і 0,46%. Слід також відмітити, що у розумово відсталих учнів 1-4-х класів ставлення до норм моралі відповідає переважно вищому середнього (32,54%) та високому (33,74%) рівням. Але це ставлення не є стійким і дієвим, воно є ситуативним і короткочасним. Моральна норма може прийматися лише частково. У дітей з типовим розвитком ставлення до норм моралі характеризується більшою стійкістю і дієвістю.

Дані дослідження свідчать, що 4,26% розумово відсталих учнів 1-4-х класів проявляють стійке і достатньо негативне ставлення до моральної діяльності (серед дітей з типовим розвитком таких не виявлено), що характеризується повним неприйняттям норм моралі. При цьому негативне ставлення мають 17% учнів 1-2-х класів допоміжної школи. В 3-4-х класах кількість таких дітей зменшується (6%). Дослідження свідчить, що в умовах навчально-виховного процесу допоміжної школи у розумово відсталих учнів молодших класів відбувається становлення стійкого позитивного ставлення до норм моралі. Особливої уваги потребує розвиток у них стійкості та дієвості такого їх ставлення.

Результати вивчення застосування учнями спеціальної школи знань про норми моралі у поведінці показали, що діти з типовим розвитком і розумовою відсталістю мають різні рівні застосування знань про норми моралі, що залежить, насамперед, від змісту моральної категорії, від її усвідомлення, навичок практичного використання і рівня прийняття дитиною. Слід зазначити, що 45% розумово відсталих учнів 1-2-х класів мають нижчий середнього рівень застосування моральних знань в поведінці, тоді як діти з типовим розвитком – середній. Відповідно до цього, більшість розумово відсталих дітей виявляють любов лише до тих людей, які сприяють задоволенню їх потреб і інтересів. Їм значною мірою властиві байдужість до навколишнього, прагматична доброзичливість, неподільчивість, хоча після прохань вони діляться речами. У характеристиці більшості розумово відсталих дітей слід відмітити те, що вони досить часто порушують норми моралі і рідко виконують обіцянки, в основному не зізнаються у своїх негативних вчинках. Їм не властиві переживання за інших, або ці переживання виявляються у формі пасивного тимчасового співчуття, а не конкретної дії. У процесі спостереження за дітьми було виявлено, що вони не виявляють значної

зацікавленості до моральної діяльності. Їм більшою мірою властиві пасивність, навіюваність, готовність підкоритися іншим, сильнішим дітям. Рівень позитивних реакцій таких дітей дуже низький, і залежить, насамперед, від їх потреб.

Виявлено, що 40,7% учнів 3-4-х класів мають середній рівень використання знань про норми моралі в поведінці (учні з типовим розвитком – високий, 40%). Характерним для таких учнів є те, що вони виявляють любов і повагу до рідних, друзів, подільчиві, іноді доброзичливі. Діти переважно не порушують норми поведінки, а якщо і поводять себе негативно, то цього не усвідомлюють. Вони рідко виконують свої обіцянки, зізнаються у провинах тоді, коли знають, що не буде покарання. Діти переживають, якщо щось трапилося з рідними, близькими, іноді надають їм допомогу, але до інших людей вони байдужі і неуважні. Вони беруть пасивну участь у громадських справах, святах тощо. До шкільних вимог ставляться позитивно, але зустрічаються випадки їх порушення. Свої обов'язки виконують після нагадувань дорослого. Дозвілля проводять в позитивному настрої, що сприяє прояву ініціативи до моральної діяльності (наприклад: допомога у прибиранні класу, догляд за рослинами тощо). Вчителі і батьки відмічають, що такі діти покладисті; виконують усе, про що їх попросять; поводять себе добре, рідко мають недоліки в поведінці; добрі, чесні, чуйні до тих людей, які відповідним чином ставляться до них. Прояв у них вихованості залежить від моральної ситуації, настрою, оточення. Результати дослідження свідчать, що серед розумово відсталих дітей лише 25% учнів 1-2 класів та 11% учнів 3-4-х класів мають низький рівень використання знань про норми моралі в поведінці. Серед однокласників їх вирізняють прояви асоціального ставлення до навколишнього, байдужість до потреб інших людей. Саме серед таких дітей виявляється брутальність, недоброзичливість, лицемірство, брехливість. Вони, як правило, не виконують ті правила поведінки, які ставляться перед ними під час занять і дозвілля.

Висновки. Отже, аналіз результатів дослідження виявив у цілому недостатню сформованість у розумово відсталих молодших школярів складових становлення моральних якостей за усіма найважливішими характеристиками: моральні знання (повнота, адекватність і усвідомленість), ставлення до моральних норм і діяльності (характер ставлення, його стійкість і дієвість); застосування моральних знань у поведінці (повнота і стійкість), що суттєво впливає на подальший розвиток цієї категорії дітей.

Перспективи подальших розвідок. Подальшим результативним напрямком досліджень виступає більш узгоджене та систематизоване вивчення рівня сформованості моральних якостей у розумово відсталих учнів старших класів, що дасть змогу надалі не лише організувати корекційно-виховну роботу з ними за допомогою педагогічного забезпечення даного процесу (спеціальний добір змісту, методичних засобів, організаційних форм поетапного становлення компонентів морального розвитку відповідно до їх сутності, повноти характеристик та особливостей прояву у дітей), але й у подальшому підвищити в них рівень адаптації та соціалізації.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Буфетов Н. М. Нравственное воспитание во вспомогательной школе / Н. М. Буфетов. – Алма-Ата : Мектеп, 1988. – 88 с.
3. Выготский Л. С. Собрание починений : В 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т.4. – 488 с.
4. Зверева І. Д. Діагностика моральної вихованості школярів / І. Д. Зверева, Л. Г. Коваль, П. Д. Фролов. – К. : ІСДО, 1995. – 156 с.
5. Пороцкая Т.И. Работа воспитателя вспомогательной школы: Книга для воспитателя. Из опыта работы / Т.И. Пороцкая. – М. : Просвещение, 1984. – 175 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Bekh I. D. Osobystisno zoriientovane vykhovannia : nauk.-metod. posib. / I. D. Bekh. – K. : IZMN, 1998. – 204 s.
2. Bufetov N. M. Nravstvennoe vospitanie vo vspomogatel'noj shkole / N. M. Bufetov. – Alma-Ata : Mektep, 1988. – 88 s.
3. Vygotskij L. S. Sobranie pochinenij : V 6-ti t. / L. S. Vygotskij. – M. : Pedagogika, 1982. – T.4. – 488 s.
4. Zvierieva I. D. Diahnostyka moralnoi vykhovanosti shkoliariv / I. D. Zvierieva, L. H. Koval, P. D. Frolov. – K. : ISDO, 1995. – 156 s.
5. Porockaja T.I. Rabota vospitatelja vspomogatel'noj shkoly: Kniga dlja vospitatelja. Iz opyta raboty / T.I. Porockaja. – M. : Prosveshhenie, 1984. – 175 s.

Received November 11, 2016

Revised December 16, 2016

Accepted January 25, 2017

Психологічні детермінанти розвитку іпохондричних розладів у людини за психодіагностичними параметрами

Vizniuk I.M. Psychological determinants of a person's hypochondriacal maladies development according to the psychodiagnostic parameters / I.M. Vizniuk // 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 35. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 55–66.

I.M. Vizniuk. Psychological determinants of a person's hypochondriacal maladies development according to the psychodiagnostic parameters. The results of stable individual and typological personality's characteristics with the availability of hypochondriacal maladies are presented. The indexes tendency according to the variety of illness's symptoms is mentioned, considering which it is possible to forecast the further development of a personality and the ways of its correction.

The main structural components of hypochondriacal maladies genesis mechanisms as a destructive personal formation are grounded in the article. The interconnections between the individual development in disadaptation conditions and psychosomatic health are shown. Psychodiagnostic parameters of hypochondriacal maladies according to the international classification of illnesses (ICT-10) are shown. According to this classification, hypochondria belongs to somatoform maladies. The origin of symptomatology, that imitates corporal pathologies, is explained by conversion mechanisms as a result of adaptive psychological defense absence. The complex psychodiagnostic approach in the conditions of social interaction as a means of psychosomatic personality health recovery is underlined.

The hypochondric personality type is shown, which is characterized by concentration on subjective unpleasant feelings and striving for announcing them to surrounding people, creating the aura of sympathy and regret. The self-centered intentions of a person concerning life-saving and life adequacy are mentioned. The psychological portrait of a personality with hypochondric maladies of somatoform type is created for the development of chronobiological forecast of psychosomatics algorithm, its flow and medical treatment effectiveness and adaptive possibilities of sick people with hypochondriacal maladies.

Key words: hypochondriacal maladies, psychosomatics, psychodiagnosics, international classification of illnesses criteria, senestohy-

pochondria, senestohypochondria with postaddicted imension, hysterical hypochondria, obtrusive hypochondria.

І. М. Візнюк. Психологічні детермінанти розвитку іпохондричних розладів у людини за психодіагностичними параметрами. Представлено результати вивчення стійких індивідуально-типологічних характеристик особистості за наявності іпохондричних розладів. Відзначено тенденцію показань за параметрами диференційного підходу щодо різновидів симптоматики захворювання, з урахуванням яких можна прокувати подальший розвиток особистості та шляхи його корекції.

Обґрунтовано основні структурні компоненти механізмів генезу іпохондричних розладів як деструктивного особистісного утворення. Розкрито взаємозв'язки індивідуального розвитку в умовах дезадаптації особистості й психосоматичного здоров'я. Показано психодіагностичні параметри іпохондричних розладів за критеріями міжнародної класифікації хвороб (МКБ-10). Відповідно до цієї класифікації іпохондрія відноситься до соматоформних розладів. Походження симптоматики, що імітує тілесну патологію, пояснюється механізмами конверсії в результаті відсутності адаптивного психологічного захисту. Підкреслено комплексний психодіагностичний підхід в умовах соціальної взаємодії як засіб відновлення психосоматичного здоров'я особистості.

Зображено іпохондричний тип особистості, який характеризується зосередженістю на суб'єктивних неприємних відчуттях і прагненням донести їх до оточуючих, створюючи навколо себе ауру співчуття і жалю. Вказано егоцентричні наміри людини стосовно її порятунку та адекватності життя. Побудовано психологічний портрет особистості з іпохондричними розладами соматоформного типу для розробки алгоритму хронобіологічного прогнозу психосимптоматики, перебігу, ефективності лікування та оптимізації адаптаційних можливостей хворих на іпохондричні розлади.

Ключові слова: іпохондричні розлади, психосоматика, психодіагностика, критерії міжнародної класифікації хвороб, сенестоіпохондрія, сенестоіпохондрія з синдромом постаддиктивної одержимості, істерична іпохондрія, нав'язлива іпохондрія.

И.М. Визнюк. Психологические детерминанты развития ипохондрических расстройств у человека по психодиагностическим параметрам. Представлены результаты изучения устойчивых индивидуально-типологических характеристик личности при наличии ипохондрических расстройств. Отмечена тенденция показаний по параметрам дифференциального подхода к разновидностям симптоматики заболевания, с учётом которых можно предсказывать дальнейшее развитие личности и пути его коррекции.

Обоснованы основные структурные компоненты механизмов генеза ипохондрических расстройств как деструктивного личностного образования. Раскрыто взаимосвязи индивидуального развития в условиях дезадаптации личности и психосоматического здоровья. Показаны пси-

ходиагностические параметры ипохондрических расстройств по критериям международной классификации болезней (МКБ-10). Согласно этой классификации ипохондрия относится к соматоформным расстройствам. Происхождение симптоматики, имитирующей телесную патологию, объясняется механизмами конверсии в результате отсутствия адаптивной психологической защиты. Подчёркнуто комплексный психодиагностический подход в условиях социального взаимодействия как средство восстановления психосоматического здоровья личности.

Изображен ипохондрический тип личности, который характеризуется сосредоточенностью на субъективных неприятных ощущениях и стремлением донести их до окружающих, создавая вокруг себя ауру сострадания и жалости. Указаны эгоцентричные намерения человека по его спасению и адекватности жизни. Построен психологический портрет личности с ипохондрическими расстройствами соматоформного типа для разработки алгоритма хронобиологического прогноза психосимптоматики, течения, эффективности лечения и оптимизации адаптационных возможностей больных с ипохондрическими расстройствами.

Ключевые слова: ипохондрические расстройства, психосоматика, психодиагностика, критерии международной классификации болезней, сенестоипохондрия, сенестоипохондрия с синдромом постаддиктивной одержимости, истерическая ипохондрия, навязчивая ипохондрия.

Постановка проблеми. Нестабільність економічних, політичних і соціальних умов нині супроводжується дисфункцією психічних утворень і розладів психіки людини. В процесі подолання життєвих труднощів у кожному віковому періоді людина може як набути нового досвіду, розширити діапазон поведінкових можливостей, так і виявити неадекватність своєї поведінки, яка впливає на її адаптивну здатність. Саме тому закономірно спостерігається поживлення інтересу дослідників до проблеми подолання особистістю складних життєвих ситуацій: нав'язливих ідей, марень. Певних вікових особливостей і актуальності вона набуває в період професійної активності людини, становлення її емоційної та психологічної зрілості. На даному етапі розвитку людини з'являється гіпертрофована тривожність щодо власного здоров'я, яка проявляється у формі страху та супроводжується іпохондричними навіюваннями. Найчастіше захворювання детермінується із такими психосоматозами як порушення серцево-судинної діяльності, шлунково-кишкового тракту, дисфункцією головного мозку та органів сечовидільної системи.

У жінок пік захворюваності припадає на вік після 30 років, у чоловіків – після 40. Дебют захворювання найчастіше припадає на період від 10 до 30 років. Ранній вік дебюту захворю-

вання є однією з його головних відмінних рис, однак динаміка розвитку спостерігається між 25 і 35 роками. Поява перших симптомів розладу в 70 відсотках випадків пов'язано зі стресовими обставинами. Іпохондрія ідентично проявляється в осіб як чоловічої, так і жіночої статі. Часто зустрічається дане захворювання у підлітків і людей похилого віку. У жінок перші прояви хвороби припадають на більш пізній вік (понад 20 років), ніж у чоловіків (до початку статевого дозрівання). Сучасність даного захворювання інтерпретована у форму Інтернет-залежності, яка є непереборним, нав'язливим бажанням використовувати світ інформаційних технологій як чинник необмеженого медичного забезпечення. Варто вказати, що дана залежність трансформувалася і придбала нові елементи та форми, ставши проблемою не однієї, а багатьох людей різного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В історичному екскурсі розвитку іпохондричного захворювання відображені концептуальні основи у працях таких вчених як Е. Кречмер, П.Ш. Дюбуа, К.Х. Шнейдер, П.Б. Ганнушкін, А.Ф. Лазурський та інші. Вони стверджують, що причини іпохондрії обумовлені панічними атаками. Ці неусвідомлювані витіснення є незавершеними психологічними конфліктами, що обумовлені накопиченням стресових навіювань, важких життєвих ситуацій [1–6].

Погляди таких представників сучасної науки як А.С. Аведісова, Р.А. Наджар, Б.Я. Смулевич, А.В. Снежневський та інші вказують, що найчастіше симптоми панічних атак виникають у людей з особливим складом психічної конституції: так званий, тривожно-недовірливий тип особистості. У представників цієї групи, як правило, підвищений рівень «гормонів тривоги» в крові (катехоламінів). Часто до панічних атак призводить вживання психоактивних речовин. Як стверджують вчені, психотерапію страхів краще починати якомога раніше, інакше прогресування панічного розладу в класичних варіантах призводить до появи нової симптоматики, що характеризується втратою психосоматичного здоров'я і фобіями. Внаслідок цього формується стратегія уникнення некомфортних ситуацій: люди перестають виходити на вулицю, їздити в транспорті, різко знижується працездатність, виникає потреба у постійній підтримці близьких. Додатково приєднується депресивна симптоматика: втрата апетиту, порушення сну і стабільно знижений настрій [4–6].

Зважаючи на вищесказане, підкреслимо важливість психологічного анамнезу іпохондричного захворювання, актуальність

якого розгорнута в аспекті відображення аналізу попередніх досліджень, що дозволить надалі розкрити його причини, диференціювати від інших нервово-психологічних діагностик і зобразити портрет особистості іпохондрика.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з актуальністю даної проблеми *метою статті* є розкриття психодіагностичних концепцій в аспекті психологічного підходу розвитку іпохондричного захворювання і розкриття регенеративних стратегій щодо уникнення його патогенності.

Іпохондричний розлад – один із найбільш малодосліджених психопатологічних феноменів, основна ознака якого полягає в надмірній зосередженості на власних психосоматичних відчуттях.

Діагностика іпохондрії ґрунтується на клініко-психологічному дослідженні. Згідно низки інших невротичних розладів враховуються основні критерії міжнародної класифікації хвороб (МКБ-10). Відповідно до цієї класифікації іпохондрія відноситься до соматоформних розладів. Відмінністю цих розладів від інших є постійні соматичні (тілесні) скарги, незважаючи на відсутність тілесних патологій. Міжнародна класифікація хвороб виділяє 4 основних положення, на підставі яких діагностується цей розлад (табл. 1.) [2].

Таблиця 1

Критерії іпохондричного розладу згідно МКБ -10

Симптом	Характеристика
Переконання у наявності двох чи більше невиліковних хвороб	Переконання пацієнта в своїй хворобі повинно тривати не менше півроку. При цьому хвороб в уяві пацієнта може бути декілька, але висловлюватися він повинен хоча б про одну.
Соціальна дезадаптація	Постійні страждання і переживання людини про наявність невиліковної хвороби, які заважають їй у повсякденному житті. Пошуки обстеження і лікування порушують звичний уклад життя людини, заважають їй інтегруватися в суспільство, псуєть сімейні відносини тощо. Іпохондрики, занурені у власні проблеми, стають глухими до проблем інших людей, в тому числі і до найближчих. Заради уникнення інфікування хворобою, вони відмовляються від зустрічей з іншими людьми.

Відмова від реального медичного висновку щодо відсутності тілесного захворювання у пацієнта	Навіть якщо спочатку пацієнт визнає висновок лікаря про відсутність тілесного захворювання, то лише ненадовго. Через кілька тижнів він стає знову стурбований своїм самопочуттям і починає вимагати нового медичного обстеження.
Винятком слугують шизофренія, шизоафективний розлад, депресія, маніакальний психоз.	

Діагностика іпохондричного розладу ускладнюється латентним перебігом, приховуванням своїх ідей і страхів. Іпохондрична поведінка характеризується невизначеністю в соціумі, тому тривалий час є незрозумілою для оточуючих. Однак, іпохондрія часто розвивається на тлі інших захворювань, пов'язаних із діяльністю особистості, супроводжуючись професійним вигоранням чи творчим ступором. Шизофренія, депресія та інші розлади дебютують у показанні іпохондричних симптомів, переважаючи яскравістю прояву. Тому діагностика іпохондрії повинна бути комплексною, включаючи терапевтичні аспекти лікування реальних хвороб і водночас піврічне спостереження за поведінкою людини в умовах соціальної взаємодії.

Ознаки такого стану психіки людини, як іпохондрія, були описані ще в II столітті до нашої ери. Припускали, що причиною появи цього захворювання слугує розлад в області підребер'я, яка носить назву гіпохондріона. Ця область являє собою ділянку тіла під хрящовими відділами ребер, і саме там, на думку древніх лікарів, крилося джерело хвороби. Нині цей стан характеризується як астено-іпохондричний синдром, що відрізняється болісно перебільшеним побоюванням людини за стан власного здоров'я і життя, переконаністю в наявності у неї хронічного або смертельного захворювання, а також хворобливим станом астенії. Впродовж шести місяців і до року даний синдром у формі панічної атаки та миттєвого нападу тривоги і страху, що виникають у людини в послідовній закономірності, вимальовує картину іпохондричної хвороби.

Основоположник західної клінічної психотерапії Ернест Кречмер виділяє небредову форму іпохондрії, яка проявляється у таких станах: сенестоіпохондрія, сенестоіпохондрія з синдромом *постаддиктивної* одержимості, істерична іпохондрія і нав'язлива іпохондрія. *Сенестоіпохондрія* характеризується обмеженістю у хворих емоцій і потягів, кругозору та інтересів, ригідністю і докладністю; вони позбавлені властивої лише іпохондрикам схильності до рефлексії, відчуттям тривоги, невротичної

стигматизації. У розвитку сенестоіпохондрії виділяють 2 етапи. Перший етап динаміки сенестоіпохондрії визначається синдромом сенестоалгій. Тривалість цього етапу різна – при прогресуючому розвитку захворювання вона, зазвичай, не перевищує кількох років. Однак у випадках латентної форми хвороби при дуже повільній динаміці клінічних проявів сенестоалгії можуть тривати протягом двох або навіть трьох десятиліть. Патологічні тілесні сенсації, які належать до сенестоалгій, найчастіше мають обмежений, локальний характер і мають певну схожість із симптомами, властивими соматичній або неврологічній патології (артралгії, мігрені, корінцеві болі). Це можуть бути болі при ходьбі, відчуття підвищеного тиску по ходу судин нижніх кінцівок і ниючі болі в підребер'ї, й печія в області грудини, сечового міхура, промежини, статевих органів тощо [1–3].

Другий етап динаміки сенестоіпохондрії, як правило, відображає стадію активного розвитку та визначається синдромом есенціальних сенестопатій або справжніх (за G. Huber). Тілесні сенсації в цих випадках відображають більш важкий (порівняно з сенестоалгіями) рівень ураження психічної діяльності. Есенціальним сенестопатіям притаманні подібності з проявами соматичної патології. Відомий психіатр J. Glatzel, підкреслюючи чужорідність таких тілесних сенсацій соматичним відчуттям, визначає есенціальні сенестопатії як гетерономний процес. Пацієнти скаржаться на незвичайний «глибинний» біль, який важко піддається опису та болісні відчуття (відчуття жару, мурашиний зуд, кипіння, проходження хвиль). В одних випадках локалізація таких відчуттів невизначена, в інших – вони іррадіюють на великі ділянки тіла; в деяких випадках вони дуже обмежені, але при цьому досить вигадливі за своєю просторовою конфігурацією (еліпсовидною ділянкою печії на стегні, симетрично розташовані на кінцівках смужки ріжучої болі, коло оніміння шкіри розміром з 5-копійчану монету в області тімені і й т. п.) [4–6].

Сенестоіпохондрія з синдромом постаддиктивної одержимості характеризується емоціональною бідністю, ригідністю, негнучкістю мислення, вузькістю інтересів, але, на відміну від конструкційних властивостей «сенестопатії», кваліфікації аномалій особистості цієї групи пацієнтів визначаються експансивними або вольовими утвореннями. Для них характерна активність, наполегливість у досягненні поставленої мети, безкомпромісність, раціоналізм. Будучи зовні товариськими, вони по суті протягом усього життя залишаються інтровертами. Вже з юнацьких років звертає на себе увагу їх «нестримність» в ро-

боті – все життя підпорядковане виробничій необхідності, тоді, коли особисті справи відсуваються на другий план. Для них не існує вихідних і відпусток. Захопленість справою нерідко поєднується в цих осіб з прагненням бути в центрі уваги, домогтися схвалення та заохочення. В пубертатному періоді у деяких з цих хворих можлива поява дисморфобії – ідей фізичної вади. Такого роду ідеї носять ізольований монотематичний характер («негарний розріз очей», «криві ноги» і т. п.) і зберігаються впродовж декількох років. Однак при цьому не виявляється тенденція до розширення симптомів дисморфобії за рахунок приєднання стійких сенситивних ідей відносин або трансформації в маячні накопичення знань. Наявність ідей фізичної нестачі може розглядатися як прояв патологічного пубертатного кризу. Вони не порушують загального ритму життя і соціальної адаптації: підлітки продовжують ходити в школу, але при цьому всілякими способами намагаються замаскувати уявні дефекти.

Сенестоіпохондрія аналізованого варіанта починається зазвичай на 2-3-му десятилітті життя і може проявлятися на перших етапах лише інтенсивними больовими відчуттями. Тілесні сенсації вже в цей період за своєю психопатологічною структурою відносяться до сенестоалгій, виявляють певну схожість з болями при соматичній патології (відчуття з боку щелеп нагадують зубний біль; скарги на хрускіт і тиск в шийній частині хребта схожі з такими ж при остеохондрозі; печіння в животі імітує патологію шлунково-кишкового тракту, напади болю в суглобах – ревматизм й ін.).

Серед конституційних властивостей *істеричної іпохондрії* в цих випадках на перший план виходять істеричні прояви (прихливість, схильність до приписування, марнославство), що поєднуються з ознаками соматовегетативної лабільності. Явища вегетативної лабільності, а також інші ознаки соматичної стигматизації проявляються фебрильними реакціями, швидкою стомлюваністю, підвищеною фізичною виснаженістю [1–3].

Час початку захворювання визначається в процесі трудової діяльності, так як на протязі перших років (латентний період) перебіг захворювання позначається лише в поступовому посиленні конституційних властивостей, які періодично виникають соматогенно або психогенно у спровокованих реакціях істероіпохондричного типу. Тривалість латентного періоду може досягати 20 років (в середньому 9 років).

Клінічні симптоми в цей період характеризуються різноманітними конверсійними розладами (тремор, спазми, комок у горлі та

ін.), що поєднуються з досить мінливими вегетативними порушеннями, диспное, лабільністю пульсу, частою зміною АТ, запамороченнями. Постійними стають скарги на нездужання, слабкість, погіршення загального самопочуття. Хворі дратівливі, примхливі, образливі, плаксиві. Розповідаючи про свої «муки», вони голосно ридають, звинувачуючи рідних в недостатньому співчутті.

Не зумівши розжалобити, демонстративно заявляють, що оточуючі чекають їх смерті. Посилення вісцерально-вегетативної симптоматики супроводжується тривожними побоюваннями будь-якого важкого захворювання. При цьому звертають на себе увагу такі істеричні прояви, як фобії, підкреслені яскравістю, образністю, мінливістю настрою (С.А. Суханов, Е.Б. Дубницький, I. Marks). Зміст страхів обумовлений, зазвичай, реальною ситуацією, що супроводжується хворобою або втратою кого-небудь із близького оточення. Як правило, з приводу своїх нездужань хворі роками лікуються (в залежності від переважної локалізації функціональних розладів) у терапевтів, невропатологів, урологів і т. п. [5, с. 88].

Початок активного етапу хвороби може протікати з явищами гострої екзацерації психопатологічних розладів, що супроводжується тривогою, занепокоєнням. Нерідко разом з виниклими в цей період вегетативними пароксизмами (частіше за типом цереброкардіальних кризів) хворий відчуває страх раптової смерті.

За А. В. Снежневським, синдром *нав'язливої іпохондрії* визначається постійними сумнівами, нав'язливою фобією захворюти невиліковною хворобою. До нав'язливої іпохондрії відноситься низка фобій і побоювань іпохондричного змісту – кардіофобії, канцерофобії, побоювання будь-якої рідкісної або нерозпізнаної інфекції. Водночас характерними є нав'язливе самостереження, фіксація на всьому, що може стосуватися передбачуваної хвороби. Як вказують такі науковці як Н. Еу та J. Harl, психічні порушення, що визначають нав'язливу іпохондрію, найчастіше виникають при наявності конституціональної схильності до обсесивно-фобічних розладів. Аномальний склад особистості, що є в більшості випадків основою нав'язливої іпохондрії, багато в чому збігається з картиною невропатичної конституції; будь-яке соматичне захворювання, протікає з підвищенням температури, може спровокувати супутні психічні порушення – страхи, деліріозні епізоди, психо-сенсорні розлади [3–5].

Поряд з сенситивністю, вразливістю, тривожністю, в цих випадках фігурують риси невротичності, вегетативної стигматизації (H.Weitbrecht): погані сон, схильність до непритомності, носові кровотечі, субфебрилітет незрозумілого походження, погіршення самопочуття при різких змінах погоди, непереносимість поїздки в транспорті [4–5].

Проявляючись з дитячих років, емоційна лабільність також супроводжується реакціями «з переважно тілесним виразом за відомим психіатром E. Bleuler: хвилювання, несподіваної радості, афектом гніву чи страху з відчуттям ознобу або задухи, нудотою, блювотою або діареєю. У хворих з нав'язливою тугою нерідко спостерігаються і явища симптоматичної лабільності. Встановити точні терміни початку захворювання (так само як і при істеріопохондрії) досить важко, так як на перших етапах динаміка процесу позначається лише в поступовому посиленні тих чи інших невропатичних стигм [4, с. 127].

Дебют хвороби найчастіше припадає на віковий інтервал з 18 до 25 років. Як провокуючі чинники нерідко виступають психо- і соматогенії, інтеркурентні інфекції, алергії. При цьому прояви хвороби тривалий час (латентний період може тривати до 20 років) вичерпуються соматизованими психічними розладами. У клінічній картині превалюють неприємні відчуття і болі різноманітної локалізації. Пацієнти скаржаться на поколювання в серці, «завмирання» серцебиття, перебої, задишку. Тілесні сенсації можуть виникати також в області голови (відчуття пульсації і тяжкості, головні болі, запаморочення) або шлунково-кишкового тракту (спазми, нудота, діарея). Спостерігаються і більш генералізовані порушення: озноб, субфебрилітет, гіперемія шкірних покривів, гіпергідроз, біль по ходу хребта, оніміння кінцівок. Тілесні сенсації, що спостерігаються впродовж перших років хвороби, вельми поліморфні за своїми проявами, мінливі і нестійкі; вони то загострюються, то на деякий час повністю зникають. Як правило, хворі з такими скаргами протягом тривалого часу спостерігаються у загальносоматичних медичних установах (найчастіше звертаються до терапевтів, невропатологів, рідше – до ендокринологів, урологів і лікарів інших спеціальностей). На відміну від деяких випадків істеричної іпохондрії підозри на хірургічну патологію, зазвичай, не виникають у зв'язку з невідзначеністю, мінливістю і мігруючим характером тілесних сенсацій [3].

Висновки. Враховуючи вищевказане, підкреслимо, що не можна поспішати з діагностуванням іпохондрії. Дуже часто

скарги на той чи інший тілесний недуг є лише проявом ліні або малодушності. Портрет особистості з іпохондричним розладом, згідно наших показань, характеризується: недовірливістю і трижовністю за стан власного здоров'я; систематичністю нарікань стосовно порушення фізіологічних процесів організму (температури, пульсу, тиску); побоюванням миттєвих спазмів шлунку, головного болю, підвищеної пітливості, що виокреслюють передумови ймовірного захворювання; пошуком інформації для самодіагностики і самолікування; реакційністю на незначний фізичний дискомфорт; інтенсивним відвідуванням лікарів (іноді кілька разів на день) і постійним проходженням медичних обстежень; розробкою дієт і комплексів фізичних вправ; надмірним прийомом вітамінів, біологічно-активних добавок; уникненням ситуацій, які можуть завдати шкоди здоров'ю (надмірні фізичні зусилля, спілкування з хворою людиною, вихід на вулицю взимку); страхом у разі потреби залишитися без лікарської допомоги; невдоволенням з приводу призначеного лікування та відсутністю довіри до лікарів; глибинністю уявлень про генезис імовірного захворювання (обговорення з членами сім'ї, пошук інформації) тощо. Дані симптоми не підкреслюють значимість візуальної інтерпретації хвороби, але слугують істотними показаннями в необхідності справжньої діагностики захворювання.

Перспективою подальших досліджень даної проблеми є розробка програми профілактики з метою попередження розвитку іпохондричних розладів, активація рефлексивних механізмів створення індивідуальної стратегії подолання іпохондричних розладів особистості; формування елементів навчальної компетентності у вимірі власних можливостей; створення діалогічного середовища для саморозвитку навичок конструктивної міжособистісної взаємодії; фасилітація активної життєвої позиції тощо.

Список використаних джерел

1. Аведисова А. С. Терапия астенических состояний / А. С. Аведисова // Фармацевтический вестник. – 2003. – № 33 (312). – С. 15–16.
2. Barsky A. J. Overview: Hypochondriasis, bodily complaints, and somaticstyles / A.J. Barsky, G.L. Klerman // American Journal of Psychiatry. – 1983. – № 140. – P. 273–283.
3. Волель Б. А. Вялотекущая ипохондрическая шизофрения (аспекты типологии и течения) / Б. А. Волель, Е. В. Серебрякова // Психиатрия (научно-практический журнал). – 2006. – № 04 – 06 (22 –24). – С. 16–23.

4. Смулевич А.Б. Психопатологические аспекты небредовой ипохондрии / А. Б. Смулевич, Б. А. Волель // Психические расстройства в клинической практике / под ред. акад. РАМН А.Б. Смулевича. – М. : МЕДпресс-информ, 2011. – С. 310–333.
5. Смулевич А. Б. Типология ипохондрических развитий в соматической клинике / А. Б. Смулевич, Б. А. Волель // Материалы российской конференции «Взаимодействие науки и практики современной психиатрии». – Москва, 2007. – С. 87–88.
6. Тхостов А. Ш. Субъективный телесный опыт и ипохондрия: культурно-исторический аспект / А. Ш. Тхостов, Е. М. Райзман // Психологический журнал РАН. – 2005. – Т. 25, № 2. – С. 134–145.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Avedisova A. S. Terapija astenicheskikh sostojanij / A. S. Avedisova // Farmaceuticheskij vestnik. – 2003. – № 33 (312). – S. 15–16.
2. Barsky A. J. Overview: Hypochondriasis, bodily complaints, and somatic styles / A.J. Barsky, G.L. Klerman // American Journal of Psychiatry. – 1983. – № 140. – P. 273–283.
3. Volel' B. A. Vjalotekushhaja ipohondricheskaja shizofrenija (aspekty tipologii i techenija) / B. A. Volel', E. V. Serebrjakova // Psihiatrija (nauchno-prakticheskij zhurnal). – 2006. – № 04 – 06 (22 –24). – S. 16–23.
4. Smulevich A.B. Psihopatologicheskie aspekty nebredovoj ipohondrii / A. B. Smulevich, B. A. Volel' // Psihicheskie rasstrojstva v klinicheskoj praktike / pod red. akad. RAMN A.B. Smulevicha. – М. : MEDpress-inform, 2011. – S. 310–333.
5. Smulevich A. B. Tipologija ipohondricheskikh razvitij v somaticheskoj klinike. / A. B. Smulevich, B. A. Volel' // Materialy rossijskoj konferencii «Vzaimodejstvie nauki i praktiki sovremennoj psihiatrii». – Moskva, 2007. – С. 87–88.
6. Thostov A. Sh. Subektivnyj telesnyj opyt i ipohondrija: kul'turno-istoricheskij aspekt / A. Sh. Thostov, E. M. Rajzman // Psihologicheskij zhurnal RAN. – 2005. – Т. 25, № 2. – S. 134–145.

Received November 10, 2016

Revised December 15, 2016

Accepted January 14, 2017

Результати впровадження тренінгової програми психологічної допомоги керівникам щодо успішного управління педагогічними працівниками в освітніх округах

Vozniuk A.V. The results of the training program implementation on the psychological help to managers concerning the successful management of teaching staff in educational districts / 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 67–76.

A. V. Vozniuk. The results of the training program implementation on the psychological help to managers concerning the successful management of teaching staff in educational districts. The article analyzes the effectiveness of the training program implementation on the psychological help to managers concerning the successful management of teaching staff in educational districts.

It is described the final part of the training, aimed at summarizing and consolidating acquired knowledge and initial skills gained during the study by the training participants, summarizing the training results. The results of tests to determine the level of assimilation of new knowledge by the training participants for successful management of teaching staff in educational districts are revealed.

The features of the creative project «The program on management of teaching staff in the education district» implementation in order to establish the level of participants' mastering the primary skills to apply an innovative approach to the management of teaching staff in educational districts.

The degree of effectiveness of the training program is established by analyzing the content of the training with professional and managerial needs of heads of educational institutions and their psychological assistance for the management of teaching staff in educational districts, the most pressing issues and working methods during training.

Key words: training, interactive techniques, heads of educational institutions, educational district, management of pedagogical staff,

psychological readiness of managers in the management of teaching staff in educational districts.

А.В. Вознюк. **Результати впровадження тренінгової програми психологічної допомоги керівникам щодо успішного управління педагогічними працівниками в освітніх округах.** У статті представлено аналіз ефективності впровадження тренінгової програми психологічної допомоги керівникам щодо успішного управління педагогічними працівниками в освітніх округах. Описано завершальну частину тренінгу, що мала на меті узагальнення та закріплення учасниками тренінгу набутих під час навчання нових знань і первинних умінь, підведення підсумків роботи тренінгу. Розкрито результати використання тестових завдань для визначення рівня засвоєння нових знань учасниками тренінгу щодо успішного управління педагогічними працівниками в освітніх округах. Проаналізовано особливості застосування творчого проекту з метою встановлення ступеня оволодіння учасниками тренінгу первинними вміннями застосовувати інноваційного підходу до управління педагогічними працівниками в освітніх округах. Встановлено ступінь ефективності роботи тренінгової програми за допомогою аналізу змістовного наповнення тренінгу професійно-управлінським потребам керівників освітніх організацій та їх психологічній допомозі щодо управління педагогічними працівниками в освітніх округах; найбільш актуальних питань та методів роботи під час проведення тренінгу.

Ключові слова: тренінг, інтерактивні техніки, керівники освітніх організацій, освітній округ, управління педагогічними працівниками, психологічна готовність керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах.

А.В. Вознюк. **Результаты внедрения тренинговой программы психологической помощи руководителям в успешном управлении педагогическими работниками в образовательных округах.** В статье представлен анализ эффективности внедрения тренинговой программы психологической помощи руководителям в успешном управлении педагогическими работниками в образовательных округах. Описано заключительную часть тренинга, целью которой было обобщение и закрепление участниками тренинга приобретённых во время обучения новых знаний и первичных умений, подведение итогов работы тренинга. Раскрыты результаты использования тестовых заданий для определения уровня усвоения новых знаний участниками тренинга для успешного управления педагогическими работниками в образовательных округах. Проанализированы особенности применения творческого проекта с целью установления степени овладения участниками тренинга первичными умениями применять инновационный подход к управлению педагогическими работниками в образовательных округах. Установлена степень эффективности работы тренинговой программы с помощью анализа содержательного наполнения тренинга и его соответствия профессионально-управленческим

потребностям руководителей образовательных организаций и их психологической помощи в управлении педагогическими работниками в образовательных округах; наиболее актуальных вопросов и методов работы во время проведения тренинга.

Ключевые слова: тренинг, интерактивные техники, руководители образовательных организаций, образовательный округ, управление педагогическими работниками, психологическая готовность руководителей к управлению педагогическими работниками в образовательных округах.

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в нашій країні, не можуть не вплинути на зміни освітніх потреб її громадян. Сьогодні, як ніколи, виникла потреба в якісній освіті, основним показником якої є підготовка випускника з відповідними професійно-орієнтованими компетенціями. Однак зростання малокомплектних шкіл, низький рівень їх ресурсного забезпечення (педагогічні працівники, матеріально-технічна база, навчально-методичне забезпечення тощо) призвели до неефективності функціонування даних шкіл. Тому виникла нагальна потреба у створенні нової структури сільської освітньої мережі, при якій кожен учень мав би можливість, незалежно від місця його проживання, одержати якісні освітні послуги відповідно до його здібностей та інтересів. Такою структурною одиницею, надзвичайно дієвою і прогресивною, як засвідчує досвід інших держав, є освітні округи. Однак, слід зазначити, що успішність функціонування освітнього округу, передусім, залежить від компетентності керівника освітньої організації, від його рівня професійної підготовки до управління як освітнім округом в цілому, так і до роботи з педагогічними працівниками.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У наших попередніх дослідженнях розроблено модель психологічної підготовки керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах [1], визначено умови формування психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах [2], розкрито специфіку використання інтерактивних технік для психологічної допомоги керівникам освітніх організацій щодо успішного управління педагогічними працівниками в освітніх округах [3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із тим, залишається не висвітленим питання впровадження тренінгової програми психологічної допомоги керівникам щодо успішного управління педагогічними працівниками в освітніх округах.

Формулювання мети статті. Визначити результати впровадження тренінгової програми психологічної допомоги керівникам щодо успішного управління педагогічними працівниками в освітніх округах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виходячи із актуальності та результатів дослідження психолого-організаційних проблем управління педагогічними працівниками в освітніх округах нами було розроблено тренінгову програму психологічної допомоги керівникам, метою якої було визначення інноваційного підходу до управління педагогічними працівниками в освітніх округах та розкриття психолого-організаційних аспектів його впровадження.

Відповідно до мети були поставлені такі завдання:

1) глибоке засвоєння керівниками освітніх організацій знань про специфіку функціонування освітніх округів та усвідомлення ними ролі й значення роботи з педагогічними працівниками в даних об'єднаннях;

2) оволодіння керівниками новими знаннями щодо інноваційного підходу до управління педагогічними працівниками в освітніх округах;

3) оволодіння керівниками первинними вміннями та удосконалення управлінського досвіду щодо управління педагогічними працівниками за рахунок вдалого підбору сучасних форм і методів, враховуючи при цьому основні етапи даного процесу та напрям діяльності освітнього округу.

На завершальному етапі проведення тренінгу було здійснено аналіз ефективності впровадження тренінгової програми психологічної допомоги керівникам щодо успішного управління педагогічними працівниками в освітніх округах. Даний етап тренінгу мав на меті узагальнення та закріплення учасниками тренінгу набутих під час навчання нових знань і первинних умінь, підведення підсумків роботи тренінгу.

Для визначення рівня засвоєння нових знань учасниками тренінгу нами використовувався комплекс тестових завдань. Слід зазначити, що тестові завдання було поділено на сім блоків, які відображали змістовне наповнення кожної тренінгової сесії. Кожна тренінгова сесія містить в собі три ключові питання (сутність поняття кожної складової управління педагогічними працівниками; мета здійснення кожної складової управління педагогічними працівниками; організаційні форми та методи реалізації кожної складової управління педагогічними працівниками).

Необхідно також відмітити, що тестове завдання щодо сутності поняття кожної складової управління педагогічними працівниками мало три варіанти відповідей, які відображали певний рівень нових знань щодо означеної проблеми в учасників тренінгу, а саме:

1. «Базовий» рівень – керівники освітніх організацій, які здійснюють управління педагогічними працівниками в освітніх округах, переважно керуються нормативно-правовими документами та чітким виконання функціональних обов'язків.

2. «Ситуативно-стратегічний» рівень – керівники освітніх організацій, які під час управління педагогічними працівниками передусім з'ясовують причину виникнення проблем та знаходять конструктивні шляхи їх розв'язання, орієнтуються на вирішення стратегічних завдань освітнього округу.

3. «Персоналізований» рівень – керівники освітніх організацій, які під час управління педагогічними працівниками в першу чергу враховують професійні можливості та особистісні інтереси педагогічних працівників, орієнтуються на створення команди професіоналів для успішного розвитку освітнього округу.

З метою встановлення рівня оволодіння учасниками тренінгу первинними вміннями нами було визначено завдання щодо розробки творчого проекту та його презентація на тему: «Програма управління педагогічними працівниками в освітньому окрузі», спрямованого на розробку програми управління педагогічними працівниками в освітньому окрузі з урахуванням, в першу чергу, інноваційного підходу й основних етапів даного процесу, а також напряму діяльності освітнього округу.

Підведення підсумків роботи тренінгу передбачало опитування учасників тренінгу за допомогою анкети «Аналіз ефективності роботи тренінгу», яку, щоб забезпечити об'єктивність зворотнього зв'язку, проводили анонімно.

Слід зазначити, що всі питання анкети ми поділили на три блоки.

У першому блоці питань ми аналізували, наскільки відповідає зміст тренінгу професійно-управлінським потребам керівників освітніх організацій (1-е питання) та їх психологічній допомозі щодо підвищення ефективності процесу управління педагогічними працівниками в освітніх округах (2-е питання).

У другому блоці питань ми досліджували, які питання змісту тренінгу були найбільш актуальними для керівників освітніх організацій (3-є питання) та які питання змісту тренінгу виявилися найменш актуальними (4-е питання).

Третій блок питань передбачав аналіз методів роботи під час проведення тренінгу, а саме, керівники освітніх організацій вискремлювали, які методи роботи виявилися для них найбільш привабливими (5-е питання) і які, на їх думку, були менш ефективними (6-е питання).

Слід також звернути увагу на те, що для здійснення аналізу змісту тренінгу професійно-управлінським потребам та інтересам керівників освітніх організацій було розроблено закрите питання «Наскільки відповідає зміст тренінгу Вашим професійно-управлінським потребам та інтересам?», яке необхідно було проаналізувати за п'ятибальною шкалою, де 1 – найменший результат, а 5 – найбільший.

Аналіз змісту тренінгу психологічній допомозі керівникам освітніх організацій щодо підвищення ефективності процесу управління педагогічними працівниками в освітніх округах здійснювали за допомогою закритого питання «Наскільки відповідає зміст тренінгу психологічній допомозі керівникам освітніх організацій щодо підвищення ефективності процесу управління педагогічними працівниками в освітніх округах?», яке також необхідно було проаналізувати за п'ятибальною шкалою, де 1 – найменший результат, а 5 – найбільший.

З метою визначення найбільш іа найменш актуальних питань для керівників освітніх організацій під час проведення тренінгу використовували відкриті питання «Які питання змісту тренінгу були для Вас найбільш актуальними?» та «Які питання змісту тренінгу були для Вас найменш актуальними?».

Щодо аналізу методів роботи під час проведення тренінгу, то використовували відкриті питання такого змісту: «Які методи роботи у тренінгу виявилися для Вас найбільш привабливими?», «Які методи роботи у тренінгу виявилися для Вас найбільш непривабливими?».

У цілому, для обрахунку отриманих показників, було використано якісні та кількісні методи.

Так, наприклад, з метою визначення рівня засвоєння учасниками тренінгу нових знань нами було проведено опитування до та після тренінгової програми за допомогою тестових завдань. Аналіз отриманих даних дає підстави стверджувати, що переважна більшість керівників (52,3%) до початку тренінгу (перший зріз) мають «базовий» рівень психологічної підготовки до управління педагогічними працівниками в освітніх округах. Після завершення тренінгу (другий зріз) «базовий» її рівень мають лише 20,9% опитаних керівників. Необхідно зазначити,

що суттєві зрушення відбулися і щодо кількості керівників, які мають «ситуативно-стратегічний» рівень. Так, число керівників освітніх організацій із «ситуативно-стратегічним» рівнем до початку тренінгу складало 32,6%, в той час, як після проведення тренінгу кількість таких керівників становила 44,2%. Також зафіксовано збільшення кількості керівників із «персоналізованим» рівнем – 34,9% проти 15,1%.

Як бачимо, у результаті засвоєння учасниками тренінгу нових знань зафіксовано позитивний вплив тренінгової програми для надання психологічної допомоги керівникам щодо підвищення ефективності процесу управління педагогічними працівниками в освітніх округах.

З метою встановлення ступеня оволодіння первинними вміннями учасниками тренінгу нами було визначено завдання щодо розробки творчого проекту та його презентація на тему: «Програма управління педагогічними працівниками в освітньому окрузі» (з метою взаємонавчання і пошуку спільних позицій). Результати презентацій свідчать про те, що представлені програми відображають логічну послідовність та узгодженість всіх видів діяльності, з урахуванням професіоналізму відповідальних та чітких термінів виконання.

З метою вивчення ефективності тренінгу було проведено опитування учасників тренінгу за допомогою анкети «Моє ставлення до тренінгу», яка була спрямована на визначення оцінки змісту та методів проведення тренінгу, а також встановлення бажання керівників освітніх організацій брати участь в таких формах роботи.

Розпочнемо з аналізу даних, які стосуються оцінки змісту тренінгу професійно-управлінським потребам та інтересам учасників тренінгу. Результати відповідей показали, що переважна більшість опитаних дали позитивні результати за даним показником. Про це свідчить той факт, що 59,3% опитаних оцінили цей показник найвищою оцінкою (поставили бал «5»). Третина опитаних учасників тренінгу (32,6%) оцінили даний показник дещо нижче (поставили бал «4»). Решта опитаних (8,1%) оцінили зміст тренінгу нижче (поставили бал «3»). Необхідно наголосити на тому, що найнижчі бали «2» і «1» не були поставлені в жодному разі.

Високі результати отримані і стосовно такого показника, як оцінка змісту тренінгу психологічній допомозі керівникам щодо підвищення ефективності процесу управління педагогічними працівниками в освітніх округах. Як свідчать отримані дані, 74,4% опитаних оцінили відповідність тренінгу психологічній

допомозі щодо управління педагогічними працівниками в освітніх округах на «5» балів, приблизно четверта частина опитаних (23,3%) – на «4» бали. І всього 2,3% опитаних учасників тренінгу оцінили цей показник на «3» бали. Привертає увагу той факт, що ніхто з опитаних не оцінив даний показник на «1» та навіть на «2» бали. Це є дуже високою ознакою того, що тренінг, запропонований керівникам, дійсно відповідає за суб'єктивним критерієм оцінки учасників змісту психологічної допомоги щодо підвищення ефективності процесу управління педагогічними працівниками в освітніх округах.

Аналіз найбільш актуальних питань змісту тренінгу показав, що до них опитані учасники тренінгу віднесли такі: «створення моделі освітнього округу, враховуючи всі суб'єкти округу», «особливості створення Ради округу», «алгоритм проведення індивідуальної співбесіди з педагогічними працівниками», «побудова професіограми педагогічного працівника», «визначити методи заохочення педагогічних працівників до особистісно-професійного зростання» тощо.

Щодо найменш актуальних питань змісту тренінгу, то більшість опитаних відповіли, що їм «сподобалось все», але були висловлювання, які можна згрупувати в два основні блоки питань. Це знаходило своє відображення в таких відповідях: по-перше – «дуже важко здійснити самоаналіз управлінської діяльності і дати собі об'єктивну оцінку», а по-друге – «розробити програму здійснення основних складових управління педагогічними працівниками, враховуючи всі суб'єкти освітнього округу та контингенту працівників у ньому».

У процесі вивчення найбільш привабливих методів роботи тренінгу було встановлено, що переважна більшість опитаних виділяють такі методи, як «аналітична робота в малих групах», «творче завдання», «міжгрупове обговорення», «аналіз управлінських ситуацій», «мозковий штурм», «групова дискусія».

Крім того, в результаті анкетування учасники тренінгу вказали методи роботи, які, на їх думку, є найменш привабливі. Серед них респонденти назвали «домашнє аналітичне завдання», «індивідуальне рефлексивне завдання», «індивідуальне проблемне завдання». Отримані відповіді свідчать про те, що учасники тренінгу майже одноголосно наголошують на цінності проведення спільних обговорень означених проблем та розробці оптимальних варіантів їх вирішення.

Висновки. Апробація тренінгу «Психологічні особливості управління педагогічними працівниками в освітніх округах»

показала доцільність його використання для психологічної допомоги керівникам щодо успішного управління педагогічними працівниками в освітніх округах. У процесі апробації тренінгу вдалося активізувати потреби учасників тренінгових занять в об'єктивному самоаналізі та осмисленні проблеми управління педагогічними працівниками в освітніх округах, і як результат здатності пошуку підходів до їх вирішення.

Перспективою подальших досліджень даної проблеми є впровадження елементів тренінгової програми на курсах підвищення кваліфікації керівних кадрів в системі післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Вознюк А. В. Модель психологічної підготовки керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах / А. В. Вознюк // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2015. – Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2015. – Вип. 42. – С. 44–48.
2. Вознюк А. В. Умови формування психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах / А. В. Вознюк // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» та Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткаліч. – Запоріжжя : ЗНУ, 2015. – № 2 (8). – С. 43–48.
3. Вознюк А.В. Специфіка використання інтерактивних технік для психологічної допомоги керівникам освітніх організацій щодо успішного управління педагогічними працівниками в освітніх округах / А. В. Вознюк // Організаційна психологія. Економічна психологія : науковий журнал / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – 2015. – №1. – С. 50–60.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Voznjuk A. V. Model' psihologichnoi' pidgotovky kerivnykiv do upravlinnja pedagogichnymy pracivnykamy v osvitnih okrugah / A. V. Voznjuk // Aktual'ni problemy psihologii' : zb. naukovykh prac' Instytutu psihologii' im. G. S. Kostjuka NAPN

- Ukrai'ny / [red. kol. : S. D. Maksymenko (gol. red.) ta in.]. – K. : Instytut psychologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny, 2015. – T. I : Organizacijna psychologija. Ekonomichna psychologija. Social'na psychologija / za red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – K. : Instytut psychologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny, 2015. – Vyp. 42. – S. 44–48.
2. Voznjuk A. V. Umovy formuvannja psychologichnoi' gotovnosti kerivnykiv do upravlinnja pedagogichnymy pracivnykamy v osvitnih okrugah / A. V. Voznjuk // Problemy suchasnoi' psychologii' : zbirnyk naukovykh prac' DVNZ «Zaporiz'kyj nacional'nyj universytet» ta Instytutu psychologii' im. G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za red. S.D. Maksymenka, N.F. Shevchenko, M.G. Tkalich. – Zaporizhzhja : ZNU, 2015. – № 2(8). – S. 43–48.
 3. Voznjuk A.V. Specyfika vykorystannja interaktyvnyh tehnik dlja psychologichnoi' dopomogy kerivnykam osvitnih organizacij shhodo uspishnogo upravlinnja pedagogichnymy pracivnykamy v osvitnih okrugah / A. V. Voznjuk // Organizacijna psychologija. Ekonomichna psychologija : naukovyj zhurnal / za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – 2015. – № 1. – S. 50–60.

Received November 12, 2016

Revised December 18, 2016

Accepted January 23, 2017

УДК 159.9

Leokadia Wiatrowska

leokadiawiatrowska@interia.pl

MYŚLENIE O WYCHOWANIU – REFLEKSJE WOKÓŁ NAGRÓD I KAR

Wiatrowska Leokadia. Thinking about education – reflections concerning the rewards and punishments / Leokadia Wiatrowska // 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 35. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 76–87.

Leokadia Wiatrowska. Thinking about education – reflections concerning the rewards and punishments. This article presents the

contemporary perception of education defining the framework not only for socialization, pro-sociality or child development. Post-industrial society making the transition must focus primarily on constructive, creative person who aims at self-realization for the sake of autonomous needs and his/her own desires. The author shows the new ideas of education for individual who can cope with the destiny limitations of modern civilization. It is emphasized that a new education system embraces not only a person with his/her capabilities and potentials, but also the entire macro-system that is modified in accordance with current civilization media and challenges, thus creating conditions for the development of the individual and the entire system. Therefore any reflection of modern person concerning his/her education and its consequences require a revision to use the tools of these changes, which are rewards and punishments recognizable in the traditional sense. So the author tries to answer the following questions in this area such as: Should we reward or punish? What should we use instead of punishment if they are denied? What is the balance of the reward and punishment effects? These complicated problems are considered by referring to the praxeological activities strictly pedagogical that show a range of mental relevance and indicate the way of educational transformations. It is also suggested that the cultural conditions, stereotyped limitations and internalized individual experience determine «journey» on the difficult route of educational struggles. But without search and penetration of existing practices in this sphere it is impossible to modify and change the way of thinking about education.

Key words: education, educating activity, system of education, a child, student, reward, punishment.

Л. Вятровська. Роздуми про виховання – рефлексія відносно нагород і покарань. У статті представлено сучасну інтерпретацію виховання, що визначає його рамки не тільки відносно соціалізації, просоціальності чи розвитку дитини. Зазначено, що постіндустріальне суспільство, яке здійснює зміни повинно зосереджуватися передусім на творчій, креативній людині, що прагне самореалізовуватися з метою досягнення автономних потреб і власних бажань. Показано нові ідеї формування індивіда, який ставить опір обмеженням долі сучасної цивілізації. Підкреслюється, що нове виховання охоплює не тільки особистість з її можливостями і потенціалом, але також цілу макросистему, яка піддається модифікаціям відповідно до актуальних цивілізаційних носіїв і викликів, створюючи тим самим умови для розвитку індивіда і цілої системи. Виявлено, що будь-які роздуми сучасної людини щодо виховання і його наслідків вимагає ревізії оперування знаряддями цих змін, якими, безперечно, у традиційному розумінні є нагороди і покарання.

Отже, у сфері цієї проблематики порушується, низка питань, зокрема: Нагороджувати чи карати? Що застосовувати замість покарання, якщо воно заперечується? Який баланс наслідків нагород і покарань? Ці складні питання розглядаються з урахуванням праксеологічних педа-

гогічних дій, які виявляють цілий спектр ментальних віднесень та вказують шляхи освітніх перетворень. Зроблено висновки, що культурні обумовленості, стереотипні обмеження та зінтерналізований особистий досвід обумовлюють «подорож» по складному шляху виховної боротьби, однак без пошуків і пенетрації дотеперішньої практики в цій сфері неможливою буде модифікація і зміна мислення про виховання.

Ключові слова: виховання, виховна діяльність, система виховання, дитина, учень, нагорода, покарання.

Л. Вятровска. Размышление о воспитании – рефлексия относительно наград и наказаний. В статье представлена современная интерпретация воспитания, которая определяет его рамки не только относительно социализации, просоциальности или развития ребенка. Отмечено, что постиндустриальное общество, которое осуществляет изменения должно сосредотачиваться, прежде всего, на творческой, креативной личности, которая стремится к самореализации с целью достижения автономных потребностей и собственных желаний. Показаны новые идеи формирования индивида, который ставит сопротивление ограничениям судьбы современной цивилизации. Подчеркивается, что новое воспитание охватывает не только личность с ее возможностями и потенциалом, но также целую макросистему, поддающуюся модификациям в соответствии с актуальными цивилизационными носителями и вызовами, создавая тем самым условия для развития индивида и целой системы. Определено, что любые размышления современного человека относительно воспитания и его последствий требует ревизии оперирования орудиями этих изменений, которыми, бесспорно, в традиционном понимании являются награды и наказания.

Таким образом, в сфере этой проблематики поднимается ряд вопросов, а именно: Награждать или наказывать? Что использовать вместо наказания в случае его отрицания? Какое сальдо последствий наград и наказаний? Эти сложные вопросы рассматриваются с учётом праксеологических, педагогических действий, показывающих целый спектр ментальных отнесений и указывая пути образовательных превращений. Сделаны выводы, что культурная обусловленность, стереотипные ограничения и зінтерналізований личный опыт обуславливают «путешествие» по сложному пути воспитательной борьбы, однако без поисков и пенетрации существующей практики в этой сфере, невозможным окажется модификация и изменения мышления о воспитании.

Ключевые слова: воспитание, воспитательская деятельность, система воспитания, ребенок, ученик, награда, наказание.

Medytacje o wychowaniu. Nauczyciel świadomy swojej roli i posłannictwa musi wytworzyć własną strategię postępowania wychowawczego w stosunku do podopiecznych, którzy zawierzili jego profesjonalizmowi. Winien nakreślić i realizować autonomiczny projekt pracy wychowawczej z dzieckiem, adekwatny

do obowiązujących trendów i postulatów, a przede wszystkim uwzględniający dobro dziecka. Jednak trakt profesjonalnych działań wychowawczych nauczyciela nie okazuje się tak prosty i zgodny z naukowymi postulatami czy rzeczywistymi oczekiwaniami wychowanków, wygenerowanych przez industrialne przemiany cywilizacyjne i aksjologiczne odniesienia. Badania z lat 90. obrazują, że prawie 40% nauczycieli kierowało klasą za pomocą takich form, jak: rozkazy, przymus, sankcje karne, a niewielu z nich, bo 22% okazuje swoim wychowankom życzliwość, wyrozumiałość i uprzejmość. Tylko 10% uczniów nigdy nie było świadkami przymusu ze strony nauczyciela, a 45% nigdy go nie doświadczyło [Danilewska 2002: 61]. Na podstawie tych wskaźników można powiedzieć, że szkoła jeszcze 20 lat temu była (sic! Może jest?) źródłem negatywnych uczuć, co wyraża się lękiem wobec dość dużej porcji agresji ze strony nauczycieli. Współcześnie nauczycielom, pomimo deklaratywnie funkcjonującej autonomii, narzucono nie tylko określoną strukturę pracy, ale i namysł nad nią, jej koncepcję. Niepokoję o dalszą przyszłość dziecka determinują wytyczne i wskazania wyrażane w przepisach i pseudonowatorskich koncepcjach «myślicieli». To nie żmudna praca związana z autentycznymi potrzebami dziecka i ich rzeczywistą realizacją stanowi istotę wychowawczych działań, ale wybitne osiągnięcia uczniów w konkursach, olimpiadach i wszelkiego rodzaju «rozgrywkach» są miernikiem pracy nauczyciela, które oparte są najczęściej o samodzielną pracę dziecka, o jego pasję bądź daleko rozwiniętą świadomość roli wiedzy, kompetencji i uzdolnień w kreowaniu przyszłego życia.

W odniesieniu do uczniów z trudnościami edukacyjnymi (wychowawczymi), aplikacja pedagogiczna powinna opierać się o zasadę funkcjonowania sprawstwa nauczycielskiego, które jest zdolnością pedagoga w jego indywidualnym, społecznym i zawodowym funkcjonowaniu. Sprawstwo bowiem ujawniające się w oddziaływaniach pedagogicznych prowadzi «[...] do skuteczności, innowacyjności i autokreacji, a przy tym do życia według zakorzenionych w europejskiej kulturze wartości moralnych» [Śliwerski 2010: 74]. Tak więc pomimo ograniczeń natury formalno-prawnej i poznawczego chaosu, działanie pedagogiczne nauczyciela nie może być krępowane więzami wynikającymi z poddańczego stosunku o pracę, jako źródła dochodu, ale rodzić się i odradzać z niezależności i przynależności do tej grupy zawodowej, która wzięła na siebie ciężar odpowiedzialności za dzieci i ich rozwój. Nauczyciel musi czuć się wolny i dążyć do wolności innych, rozwijając ją i utwierdzać w przekonaniu, że wartość ta jest wielce znacząca

w podejmowaniu wszelkich działań dotyczących indywidualnych i społecznych przemian. Nauczyciel świadomy swojego sprawstwa zastanawia się nad tym, co chce osiągnąć swoim postępowaniem wobec dziecka, do czego zmierza i jakie zmiany mają się dokonać w jego wychowywanym obiekcie. Refleksyjne podejście do działań wychowawczych jest świadectwem kunsztu i mistrzostwa pedagogicznego, które w dzisiejszych czasach staje się elementem koniecznym, jak i pożądanym.

Instrumenty «władzy» wychowawczej. Każde działanie wychowawcze powinno być ściśle zaplanowane i skonkretyzowane w postaci celów i środków jego realizacji. Niektóre ujęcia wychowania identyfikują go jako działanie, które ma wzbogacać osobowość jednostki. Ma też wyposażać człowieka w odpowiednie kompetencje radzenia sobie. Wychowanie pełniąc funkcję życia społecznego czyni, że można je rozpatrywać: «jako przejaw organizacji grupy społecznej wynikający ze zbiorowej troski o przedłużenie trwania tej grupy i zapewnienie jej dalszego rozwoju» [Muszyński 1980: 33, 38-39]. F. Znaniecki postrzegał wychowanie jako funkcję życia społecznego, które zapewnia ciągłość kulturową istnienia grupy [Por. Muszyński 1980: 39]. W każdej grupie jednak daje się zauważać przywódców sprawujących władzę i podporządkowanych. W każdej więc relacji wychowawczej, w pewnym stopniu uwidacznia się przymus, oparty o władzę i autorytet wychowawcy. Jedną z form przymusu w wychowaniu jest władza wychowawcy. Władza bezpośrednio i nierozzerwalnie wiąże się z przymusem: «[...] wiemy, że przymus jest naturalną okolicznością szkolnej edukacji w rozwiniętych cywilizacjach, że jest on konstytutywną cechą szkoły jako instytucji naturalnie wplecionej w rozwój naszego gatunku. Słowem, przymusu nikt specjalnie do szkoły nie wprowadzał» [Mieszalski 1997: 49]. Zrodził się on w sposób naturalnie przypisany zwierzchnictwu. Różnym formom władzy wychowawczej odpowiadają różne formy angażowania się dzieci w zajęcia domowe i szkolne, różne rodzaje ich stosunku do tego, co się dzieje. Założenie to zostało wyprowadzone z ogólnej teorii dotyczącej społecznego funkcjonowania ludzi w organizacjach, której twórcą jest Amitai Etzioni [Por. Mieszalski 1997: 54]. Istotą tej teorii jest teza, że obydwa typy: typ władzy i typ stosunku uczestników do organizacji dążą ku zgodności. Teoria ta zakłada też, iż w organizacjach przypadki zgodności są częstsze, gdyż zgodność w ogóle wiąże się z większą efektywnością, a funkcjonowanie organizacji uwarunkowane jest wewnętrzną i zewnętrzną presją, by działać efektywnie. Ujawniające się w organizacjach relacje zgodności i niezgodności nazywa się podporządkowaniem się,

które jest głównym składnikiem istniejących organizacji, istotnym elementem relacji pomiędzy władzą, a poddanymi tej władzy. Teorię tę można przenieść na grunt rodzinnego i klasowego funkcjonowania jako organizacji, w której obrany sposób sprawowania władzy determinuje i kształtuje aktywność dzieci podczas zajęć domowych i szkolnych oraz uprawnia do antycypowania efektów. Jednak rzeczywistość wychowawcza, która często jest bezowocna lub ma cierpki smak, nie poddaje się kanonom wszelkiej nauki a szczególnie gdy ma brzmienie: «Podobnie jest w wychowaniu, gdzie e-dukowanie, czyli wydobywanie postaci, staje się następstwem możliwości skrywanych w głębinach. Wyraz «głębia» wskazuje na to, co określamy jakimś wkładem, co tkwi we wnętrzu, a co się dzięki wychowaniu aktualizuje, ale także wskazuje na głębię bycia. [...] Wychowanie jest zatem zawsze napięciem między tymi dwiema głębinami» [Śliwowski 2007: 119]. Tak więc nie walka i władza między podmiotami interakcji, ale uzgadnianie stanowisk, uzasadnianie poglądów, a nade wszystko transparentny kształt indywidualnych wartości, postaw i przekonań wychowawców zrodzić może większą aktywność wychowanków do bycia i stawania się.

Współczesny uczeń/dziecko w obliczu nowych zadań niesionych przez życie poddawany jest ciągłym oddziaływaniom nauczycieli/wychowawców, których aktywność ukierunkowana jest na penetrowanie i «twórcze» dostosowywanie wpływów na niego, w celu przewrotnie rozumianej progresji rozwojowej: «Mimo deklarowania celów humanistycznych, psychopedagogiczny mechanizm wychowania w rodzinie lub szkole wciąż jeszcze opiera się na, nie zawsze uświadamianym przez rodziców czy pedagogów instynkcie walki» [Sikorski 2002: 145]. W tym nierównym boju może to mieć charakter walki o władzę, o przywileje, o mądrość i nieomyślność czy też o siłę, w której uczeń/dziecko przeważnie zostaje zwyciężony, przegrany. W walce tej silniejszy sięga po takie środki oddziaływania, które sprawią, że jego przeciwnik będzie postępował według jego dezyderatów. Instrumentami będą więc najczęściej kary, które stają się rutynowym narzędziem wychowawczym.

Perypetie wokół nagradzania i karania. Humanistyczne podejście do człowieka lansuje wychowanie bez nagród i kar, a w szczególności bez tych drugich, akcentując przy tym cel wychowania jako nadrzędny: kreację jednostki autonomicznej, aktywnej, samosterowalnej, zdolnej do autowychowania i podejmowania decyzji oraz ponoszenia odpowiedzialności. Wykluczyć więc należy sterowanie człowiekiem za pomocą nagród i kar, które nie są instrumentami kształtowania osobowości, ale zniewolenia i uprzedmiotowienia.

Jednocześnie humaniści wskazują na różnice w pojmowaniu «swobody» (rozumnej), a «rozwydrzenia». «Rozwydrzenie» sankcjonujące brak jakichkolwiek granic zachowania, jest skrajnością «swobody» zakładającej odpowiedzialność za autonomiczne wybory. Podmiotowe więc postrzeganie człowieka przez humanistów wygenerowało opracowanie w latach 40. i 50. zestawu reguł wychowania bez nagród i kar [Danilewska 2002: 45]. Humanistycznym nakazem jest obdarzanie dziecka zaufaniem i wiarą, że to co robi wynika z jego potrzeb i chęci samorealizacji, że podejmując samodzielne wybory przyjmie też na siebie odpowiedzialność.

Przyjmowanie przez wychowawców skrajnych stanowisk prowadzi często do licznych błędów wychowawczych. Łączy się też z błędną interpretacją istoty tego zdarzenia czy entropią spowodowaną nadmiarem danych dopływających z różnych źródeł informacji. Radykalne obstawanie i bezrefleksyjne propagowanie idei przeciwko karaniu może doprowadzić do «[...] absurdu, nazywając karą każdy fizyczny atak rodziców wobec własnego dziecka podjęty z intencją wychowawczą» [Danilewska 2002: 37]. Należy zachować duży umiar i powściągliwość w wydawaniu opinii i generalizacji rozmiaru kar w wychowaniu, gdyż można dokonywać tak drastycznych przedstawień, jak to, że 80% rodziców w Polsce stosuje w wychowaniu swoich dzieci bicie, kreśląc tym samym pseudowychowawcze praktyki polskiego rodzica [Danilewska 2002: 37].

Uznanie kary jako cennego sposobu wspomaganie wychowanka w jego moralnym rozwoju można wzbudzić wiele kontrowersji w publicznej debacie, gdyż w imię tej interpretacji można się zatracić w częstotliwości stosowania kar i ich wyrafinowanej formie. «Mądra miłość» karzącego to najczęstszy motyw karzących. Wielu bowiem z nich czyni ciągle aktualnym pogląd, że kara kształtuje charakter, uczy odróżniać dobro od zła lub dyscyplinuje dziecko i jego zachowania. Jednak «miłość» nie karze, ale nagradza i pomaga, a kara ze wszech miar pomocą nie jest i miłością nie trąci. U dzieci lękliwych, spokojnych czy też posłusznych, może stać się podstawowym orężem wychowawczym, gdyż odnosi skutek natychmiastowy i instrumentalny. Jednak nie u wszystkich dzieci i nie we wszystkich obszarach oddziaływań. Bowiem w przypadku kształtowania norm jest kwestią dyskusyjną i wielowątkową. To co dla jednych jest normą dla innych wcale być nie musi, a przy takim uzasadnianiu kar, tworzy się «ludzkie matryce» zachowujące się tak samo. Kara pedagogicznie uzasadniona jest tylko wtedy, gdy jej stosowanie jest wynikiem zagrożenia zdrowia czy życia innych osób, jak i samej osoby karanej, nie godzi w czyjąś godność, nie

obraża i nie ubezwłasnowolnia. Kary są racjonalne wtedy, gdy wyrażają się w motywacji podmiotu do zmiany zachowania i gdy «włączone są w spójny system wychowania, mają jasne, czytelne kryteria, są konsekwentne, stopniowo rosnące, aprobowane przez ukaraną osobę, wymierzone przez autorytet i/lub osobę co najmniej lubianą, są rzadsze niż nagrody, dają szansę na nagrodę przy zmianie zachowania = umożliwiają poprawę» [Hamer 2005: 133].

Zarówno w karach i nagrodach można dopatrzyć się depersonalizacji dzieci i młodzieży, stąd uwrażliwianie wychowawców na negatywne wpływy pewnych postaw i reakcji w procesie wychowania staje się koniecznością [Łobocki 1994: 17-18]. Istnienie bezkonfliktowej wspólnoty, jaką jest rodzina czy klasa szkolna, nie jest możliwe [Jundziłł 1986: 58-61]. Natomiast możliwe jest umiejętne rozwiązywanie konfliktów w grupie osób funkcjonujących razem, która to umiejętność sprzyja zacieśnianiu związków, integracji i poczuciu bezpieczeństwa. Kary stają się rzeczywistością przy braku zaistnienia owych warunków.

Nie tylko kary wpływają deprymująco na zachowania jednostki, ale również i nagrody stosowane w nieodpowiednim kontekście czy nadmiarze stają się negatywnym faktem w procesie wychowawczym. Myśląc o nagrodzie, jako jednostkowej lub zbiorowej formie aprobaty czyjegoś zachowania, należy w jej stosowaniu zachować umiar i rozsądek. Nie wolno z niej uczynić uniwersalnego środka wpływów, artefaktu. Nagroda ma się zrodzić we wnętrzu wychowanka, w jego głębi i w trakcie pełni doświadczenia świata. Szczególnie uzasadniona jest w sytuacji dziecka z trudnościami w uczeniu się [Wiatrowska 2012: 47].

Wyniki badań własnych. Badania zostały przeprowadzone w drugiej połowie 2015 roku, na terenie woj. opolskiego i dolnośląskiego w grupie 699 osób do 30.lat. Celem badań przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego była odpowiedź na pytania dotyczące akceptacji stosowania nagród i kar we współczesnym systemie wychowawczym oraz zasadności ich stosowania. Problem główny przyjął postać pytania: Jaki jest stosunek odbiorców nagród i kar do nich w aspekcie uzyskiwanych przez nie efektów? We wszystkich tabelach zastosowano symbole: M. – wieś – mężczyźni zamieszkujący na wsi, M. – miasto – mężczyźni zamieszkujący w mieście, K. – wieś – kobiety zamieszkujące na wsi, K. – miasto – kobiety zamieszkujące w mieście. Ponieważ badani nie mieli ograniczeń w wyborze odpowiedzi, tak też wskaźniki procentowe nie zawsze sumują się do 100%.

W rozważaniach na temat tylko nagradzania w wychowaniu, 35,5% ankietowanych opowiada się za stosowaniem nagród, przy czym najmniej wśród takiego stanowiska jest kobiet ze wsi (21,2%).

Zdeklarowanych zwolenników tylko nagradzania jest 14,3% ogółu, najwięcej zaś mężczyzn ze wsi (18,8%). W opozycji do takiego wychowania stają kobiety z miasta (30,5%), które uważają, że wychowanie tylko poprzez nagrody nie powinno mieć miejsca, a wraz z nimi stoją mężczyźni ze wsi (27,9%). Tak więc mężczyźni zamieszkujący polską wieś wyrażają skrajne poglądy w kwestii nagród w wychowaniu. Tak też przedstawia się ogólny rozkład wyników, gdzie ok. 1/7 indagowanych akceptuje wychowanie tylko poprzez nagrody i 1/5 wychowanie z naprzemiennym udziałem nagród i kar.

Efektywność wychowawcza wiąże się z realizacją celów, które wychowawca intencjonalnie zakłada. Badani dokonali dużego rozrzutu w tym zakresie, podając, że częste nagrody obniżają ich wartość (31,6%), co stanowi największą liczbę poglądów i w miarę równomierny rozkład we wszystkich grupach. Następnym negatywnym efektem, to zwiększanie motywacji zewnętrznej, w wyniku której wychowanek robi coś dla otrzymania nagrody, a nie z wewnętrznego przekonania (27,1%) w czym są zgodni wszyscy badani z poszczególnych grup w podobnym stopniu. Ankietowani także wskazują, że częste nagrody zmniejszają ich siłę (18,8%), przez co stają się one mniej atrakcyjne oraz że zawężają postrzeganie siebie czyli oddają nierzeczywisty obraz możliwości (11,8). Kontinuum wyników ujmuje też pozytywne skutki częstych nagród w wychowaniu, do których należą: mobilizacja do sięgania po nowe zadania (31,4%), utwierdzenie dziecka w jego możliwościach (20,2%), mobilizacja do twórczości (14,8%), która jest konieczną dyspozycją społecznego człowieka, jak też rozwój emocjonalny (10,8%), gdzie inteligencja emocjonalna jest integralną częścią osobowości każdej jednostki i można ją kształtować. Tak więc saldo zysków i strat powstających pod wpływem dominacji nagród w wychowaniu jest różnorodne, a poglądy ankietowanych wykazują dużą dyspersję.

Akceptacja nagradzania w wychowaniu nie budzi raczej większych wątpliwości, co do zasadności jego funkcjonowania, jednakże są też zdecydowani zwolennicy stosowania kar (10,3%), którymi są mężczyźni. Za ich eliminacją optuje 6,8% ankietowanych, a rekrutują się w tej opcji w największej liczbie mężczyźni ze wsi (9,7%) i z miasta (8,2%). To płeć męska zatem, bez względu na miejsce zamieszkania, staje się zwolennikami zupełnego wykluczenia kar w obrębie wychowawczych oddziaływań, jak też ich obecności. Ponad 1/3 badanych wyraża pogląd, że zarówno nagrody, jak i kary muszą urzeczywistniać się w wychowawczych wpływach, tak więc ich myślenie o wychowaniu wyraża się akceptacją i nagród i kar – przewaga kobiet o tych poglądach. Do takiego myślenia należałoby zaliczyć jeszcze tę grupę indagowanych, dla których kary owszem, ale

przede wszystkim nagrody (16,3%). Jest to obraz zróżnicowanych poglądów i rozproszenia indywidualnych stanowisk, który jednak podczas głębszej analizy uwidacznia opcję wychowania z karaniem. Skoro prawie 60% badanych stoi na stanowisku aprobującym zarówno kary i nagrody, tak też najprawdopodobniej w aplikacji pedagogicznej zaświadczać będą tej racji, czemu też dowodzą badania D. Sikory [Sikora 2010: 99-172]. Z nich wnioskować można, że prawie wszyscy rodzice w wychowaniu swoich kilkunastoletnich dzieci stosują zarówno nagrody, jak i kary, a rodzicem najczęściej nagradzającym i karzącym jest matka. Niemniej jednak zdecydowana większość badanych matek (70%) zupełnie sprzeciwia się fizycznemu karaniu dzieci i de facto nie czyni tego. Te rozbieżności między deklaracyjnymi a rzeczywistymi faktami występującymi wśród rodziców, mają też swoje przełożenie na naukowe dywergencje B.F. Skinnera (największy przeciwnik karania) i O.H. Mowrera (największy zwolennik karania) [Por. Mika 1969: 42].

Negacja karania czy też nadmiaru nagradzania ze wszech miar nie jest rzeczą trudną. Trudniejsze wydaje się zaproponowanie alternatywnych rozwiązań, które stanowiłyby próbę innych zastosowań, szczególnie podczas oceniania w szkole. Tak też 71,4% ankietowanych nie wysuwa propozycji czy też innowacyjnych rozwiązań, akceptując stan zastany w szkołach, czyli tradycyjne ocenianie. Najbardziej konwencjonalni są tutaj mężczyźni ze wsi. Jednak znajdują się i tacy, którzy ocenianie zastąpiliby punktami (14,4%) czy też znaczkami (5,1%). Dla 13,3% indagowanych lepszą wydaje się być ocena opisowa, która ma już swoje urzeczywistnienie w edukacji zintegrowanej. Zwolennicy testów, kończących każdą klasę to grupa 9,1% badanych, jednak najmniej na nie wskazują mężczyźni ze wsi (5,5%). Natomiast inne rozwiązania deklaruje 1,8% osób, przy czym nie podają żadnych propozycji, żadnych alternatywnych rozwiązań, co czyni z ich opinii nikłą wartość dla nauki i praktyki pedagogicznej.

Zakończenie. Wyniki uzyskanych danych obligują do wniosków, które są realizacją celu podjętych działań naukowych. Tak więc współczesne myślenie o wychowaniu nie wyklucza kar i nagród jako współbrzmiających elementów działań wychowawczych. Mają one powszechny charakter [Wiatrowska 2014: 155]. Zachodzące między nimi kohabitacje zdają się wskazywać na konieczność ich wzajemnego funkcjonowania. Aplikacja pedagogiczna sama wyraźnie wskazuje na związki zachodzące między nagradzaniem, karaniem a wychowaniem dziecka, co uwidacznia się w badaniach D. Sikory [Sikora 2010: 99-172]. Tak jak można wskazać na pozytywne i negatywne efekty nagród, tak też saldo zysków i strat uwidacznia karanie. Nadmierne stosowanie kar wpływa w dużym stopniu na

niewłaściwe funkcjonowanie psychospołeczne dziecka [Sitarczyk 1996: 77-88], ale też nadmierne nagradzanie generuje negatywne jego postawy i zachowania. Tradycyjne rozumienie oceniania w szkole, w większości wyklucza inne jego formy, chociaż zdarzają się przypadki alternatywnych rozwiązań, które funkcjonując, nie znalazły szerszego zastosowania. Jednakże sam namysł i refleksja nad nimi znamionują próbę poszukiwań wśród ludzi młodych i emancypujących się od kulturowych ograniczeń. Należy żywić nadzieję na ciągły dyskurs nad tym, co pomaga i rozwija człowieka, nad karaniem nagradzaniem, nad metodami wpływu i wzmocnieniami, które są ciągle aktualnym obszarem niedookreślonych spraw. I chociaż w świetle tych badań wychowanie nie może się obyć bez istnienia kar (brak nagrody też może być jednostkowo percypowane jako kara) jednak w ich stosowaniu należy zachować daleko idący umiar, rozważę i miłość karzącego. Niezadowolenie czy dezaprobata wychowawcy może być włączona w system pomocowy dziecku, jako transparentna informacja w dwupodmiotowym porozumieniu, a nie uznawać ich za karę z całym arsenalem pejoratywnych cech, przysługujących rzeczywistej karze. W głębi ludzkiej ukryty jest bowiem sens tego co dobre i złe, pożyteczne i szkodliwe, akceptowane i odrzucone, a wydobyć z niej uśpionych zasobów samoczynnie wyeliminuje kary i nagrody.

Bibliografia

1. Danilewska J. Agresja u dzieci. Szkoła porozumienia, WSiP. – Warszawa, 2002.
2. Hamer H. Psychologia społeczna. Teoria i praktyka, Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o.o. – Warszawa, 2005.
3. Jundziłł I. Nagrody i kary w wychowaniu, Nasza Księgarnia. – Warszawa, 1986.
4. Łobocki M. Wychowanie w świetle psychologii humanistycznej, [w:] Łobocki M. (red.), Psychologia humanistyczna a wychowanie, Wydawnictwo UMCS. – Lublin, 1994.
5. Mieszalski S. O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej, WSiP. – Warszawa, 1997.
6. Mika S. Skuteczność kar w wychowaniu, PWN. – Warszawa, 1969.
7. Muszyński H., Zarys teorii wychowania, PWN, Warszawa 1980.
8. Sikora D., Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym a sytuacja szkolna ucznia gimnazjum, Wydawnictwo UMCS. – Lublin, 2010.
9. Sikorski W., Psychoterapia grupowa różnych pokoleń. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2002.

10. Sitarczyk M., Kary w środowisku rodzinnym, «Edukacja i Dialog», 1996, nr 1.
11. Śliwerski B., Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu, GWP, Gdańsk 2007.
12. Śliwerski B., Myśleć jak pedagog, GWP, Sopot 2010.
13. Wiatrowska L., Werbalne i obrazowe przyswajanie liter. Nauczanie dzieci z dysleksją i nie tylko..., Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2012.
14. Wiatrowska L., Problemy edukacyjne dzieci-wychowanie z karą i nagrodą w tle, [w:] E. Bochno, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), Codziennosc szkoły. Uczeń, Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków 2014, s. 155.

Received November 14, 2016

Revised December 17, 2016

Accepted January 26, 2017

УДК 159.9.316.6

О.В. Ганкевич

o.hankevych@kubg.edu.ua

Ризики порушення якості подружнього життя

Hankevych O.V. The risks of marriage interruption / O.V. Hankevych // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 87–105.

O.V. Hankevych. The risks of marriage interruption. The risks being key points in the growth of marital dissatisfaction are considered in the article. The impact of negative factors and the factors that contribute to satisfaction of married life are analyzed. It is established the factors that at unfavorable conditions can lead to divorce are the following: a high level of conflict and aggression; low level of calmness and awareness for each other; poor distribution of roles in the family (which does not satisfy at least one of its members); lack of family traditions, romance in relationships and tightness in the sexual sphere.

The method of recursive analysis made it possible to establish that the joint leisure is influenced by the awareness of spouses' business and emotional aggression of a wife. The factor that contributes to the fact that a

husband considers himself as a head of the family is that a wife accepts and agrees with a gender role of a husband and performs the role of wife. In order a wife considers her husband as a head of the family it is necessary her to be satisfied with her financial situation, joint leisure and to demonstrate a low level of aggression. The husband's adaptability is affected by leisure, expressiveness. The wife's adaptability is influenced by the orientation of a husband on outdoor activities, assessment of control within the family.

Key words: negative effect, destabilization factor, satisfaction with marriage, conflicts in the area of awareness, common leisure satisfaction, traditions, awareness on business.

О.В. Ганкевич. Ризики порушення якості подружнього життя. Розглядаються ті ризики, які стають ключовими моментами при зростанні подружньої незадоволеності. Проаналізовано міру впливу негативних чинників та фактори, які сприяють підвищенню задоволеності подружнім життям. Встановлено, що фактори, які при несприятливих умовах можуть суттєво погіршити відносини в сім'ї: високий рівень конфліктності та агресії; низький рівень урівноваженості та поінформованості у справах один одного; незадовільний розподіл ролей в сім'ї (який не задовольняє хоча б одного з її членів); відсутність спільного відпочинку, традицій, романтичності в стосунках та низький рівень відвертості в сексуальній сфері.

Метод рекурсивного аналізу дав можливість встановити, що на проведення спільного дозвілля впливає поінформованість у справах між подружжям та емоційна агресія у дружини. Чинниками, які сприяють тому, що чоловік вважає себе головою родини, є те, що жінка сприймає та погоджується з гендерною роллю чоловіка та при цьому виконує роль дружини. Для того, щоб жінка вважала чоловіка головою родини, необхідно, щоб вона була задоволена матеріальним становищем і проведенням спільного дозвілля, а також демонструвала низький рівень агресії. На адаптованість у чоловіків впливають активний відпочинок, експресивність. На адаптованість у жінок суттєвий вплив мають орієнтація чоловіка на активний відпочинок, оцінка контролю в сім'ї.

Ключові слова: негативний вплив, дестабілізуючі фактори, задоволеність шлюбом, спільне дозвілля, рівень задоволеності, традиції, рівень урівноваженості, поінформованість у справах.

А.В. Ганкевич. Риски нарушения качества супружеской жизни. Рассмотрено те риски, которые становятся ключевыми при росте супружеской неудовлетворённости. Проанализированы степень влияния негативных факторов и описаны те из них, которые способствуют повышению удовлетворённости супружеской жизнью. Установлено, показатели, которые при неблагоприятных условиях могут существенно ухудшить отношения в семье: высокий уровень конфликтности и агрессии; низкий уровень сдержанности и осведомлённости в делах друг друга; неудовлетворительное распределение ролей в семье (не удовлетворяет хотя бы одного из её членов); отсутствие совместного отдыха,

традицій, романтичності в отношениях и низкий уровень открытости в сексуальной сфере.

Благодаря методу рекурсивного деления, доказано, что на проведение совместного досуга влияет осведомлённость в делах между супругами и эмоциональная агрессия у жены. Факторами, способствующими тому, что муж считает себя главой семьи, является то, что женщина воспринимает и соглашается с гендерной ролью мужчины и при этом выполняет роль жены. Для того, чтобы женщина считала мужа главой семьи, необходимо, чтобы она была довольна материальным положением и проведением совместного досуга, а также демонстрировала низкий уровень агрессии. На адаптацию у мужчин влияют активный отдых, экспрессивность. На адаптацию у женщин существенное влияние оказывают ориентация человека на активный отдых, оценка контроля в семье.

Ключевые слова: негативное влияние, дестабилизирующие факторы, удовлетворённость браком, конфликтность в сфере осведомленности, совместный досуг, уровень удовлетворённости, традиции, уровень сдержанности, осведомлённость в делах.

Постановка проблеми. Сім'я – організм, який піддається впливу з різних сторін. Часто один незначний фактор може дестабілізувати сімейну систему та навіть стати каталізатором її розпаду. Для попередження розлучень дуже важливо проаналізувати, що саме стає тими факторами.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженням сімейних проблем, факторів, що впливають на подружню взаємодію, займалися багато видатних вчених. Сімейні проблеми пов'язують із порушеннями рольової взаємодії (І. В. Гребенніков, С. В. Ковальов, М. М. Обозов [3, 5]) та сумісності (Д. Майєрс, В. А. Семиченко[4]), низьким рівнем задоволеності інтимними стосунками (С. Т. Агарков, Г. С. Васильченко, О. С. Кочарян, В. В. Кришталь [1]), комунікативною некомпетентністю (О. О. Карабанова, І. А. Семьонкіна [4]), розбіжностями в морально-ціннісній сфері (Г. М. Андреева, В. Білські, А. М. Єлізаров, В. О. Сисенко, Ш. Шварц [1, 8]), відсутністю спільного дозвілля (О. Е. Зуськова, В. П. Левкович, В. В. Сатір, Дж. Уайнхолд [7, 8]). Увага зазначених вище дослідників не була зосереджена на прогностуванні та пошук комбінацій, за якими умовами відбудеться негативний вплив на подружжя. Аспект новизни даної статті полягає у спробі дати прогностичний аналіз якості подружнього життя та представити потенційні можливості передбачення ризиків порушення якості життя подружньої пари.

Мета статті. Стаття присвячена виокремленню тих факторів, які впливають на перебіг подружнього життя, на задоволеність їх комунікацією та шлюбом в цілому. Головною метою статті є

пошук та узагальнення саме тих факторів, які здійснюють негативний вплив на життя подружжя; визначення кризових станів, які при несприятливих умовах можуть перерости в подружні сварки, дезадаптацію та навіть розлучення.

Методи та методики. У роботі було використано комплекс методів, які відповідають завданням дослідження: методика опитувальник «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» Д. Олсона, опитувальник «Задоволеності шлюбом» Г. П. Бутенко, Т. Л. Романова, В. В. Століна; «Шкала сімейного оточення» Р. Х. Муса (в адаптації С. Ю. Купріянова); опитувальник «Міжособистісний сімейний конфлікт» О. Е. Зуськова, В. П. Левкович; п'ятифакторний особистісний опитувальник П. Коста, Р. МакКрає; тест агресивності Л. Г. Почебут. Нами було досліджено 210 подружніх пар різних регіонів України та різного віку тривалості шлюбу. За допомогою методу статистичної обробки даних «дерева рекурсивного ділення» було виокремлено наступні ознаки, які суттєво впливають на якість подружнього життя та на бажання подружжя залишатися у шлюбі.

Виклад основного матеріалу. Нами було встановлено, що чинниками подружньої дезадаптації можуть бути: відсутність щасливих спільних моментів, проведення спільного дозвілля; незадовільний розподіл ролей; незадовільний та високий рівні матеріального добробуту, незадовільний побутовий стан; зниження рівня спілкування після конфліктів; низький рівень задоволеності шлюбом, інтимними стосунками; відмінність у рівнях освіти; високий рівень агресивності (хоча б в одного з подружжя); конфліктність у сферах пізнання, поінформованості; неготовність до народження дітей; особистісні риси характеру (домінування, відстороненість, нездатність до співробітництва, невміння контролювати себе, бездіяльність, безвідповідальність, допитливість). Розглянемо деякі з перерахованих факторів детальніше. Прослідкуємо, за якою логікою в сім'ї стосунки зазнають погіршення (рис. 1).

Отже, на рис.1 чітко прослідковується така закономірність: якщо чоловік вказує, що задоволений шлюбом менше, ніж на 33 % від максимального балу за Опитувальником задоволеності шлюбом Г. П. Бутенко, Т. Л. Романова і В. В. Століна, то з вірогідністю у 80 % можна припустити погіршення стосунків у родині. За умов задоволеності шлюбом чоловіка, низьких значень показника конфліктності у дружини, її високої самооцінки власної врівноваженості можна на 100 % впевнено стверджувати, що члени подружньої пари оцінюють увесь період подружнього життя як щасливий.

З численних показників, з якими пов'язано те, як сім'я проводить дозвілля, дійсно значущими виявилися лише два (рис. 2): конфліктність сфери поінформованості у дружини та вираженість у неї показника емоційної агресії. Якщо дружина чекає від чоловіка більше інформації та не отримує її, то можна зі 100 % впевненістю стверджувати, що подружжя проводить дозвілля окремо одне від одного. Вірогідно, даний факт розкриває небажання чоловіка ділитися правдою про те, чому він проводить дозвілля окремо від дружини. Якщо сфера поінформованості дружини не є конфліктною, та за умови, що емоційна агресія дружини низька, то маємо 93 % вірогідності спільного дозвілля. Якщо конфліктність поінформованості низька, але дружина виявляє емоційну агресію, то вірогідність спільного дозвілля складає лише 54 %.

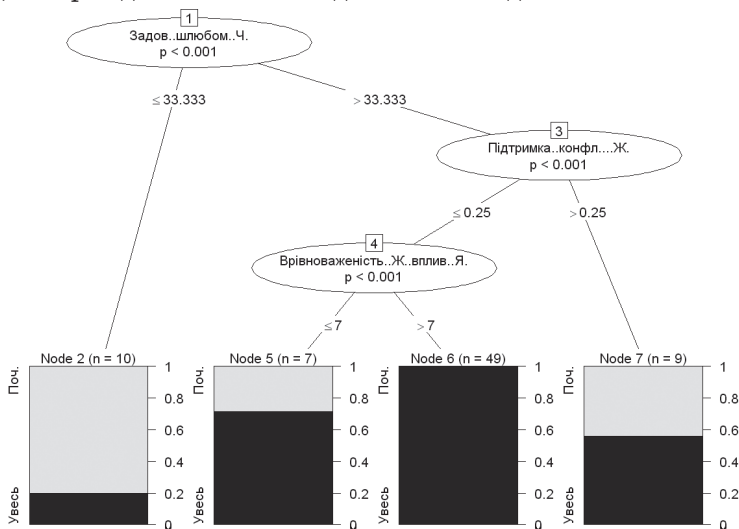


Рис. 1. Рекурсивне дерево для селекції найбільш важливих психологічних ознак погіршення стосунків у сім'ї

Примітка: Ч – чоловіки; Ж – жінки; Поч. Щасливий тільки початок подружнього життя; Увесь – щасливий весь проміжок подружнього життя.

Проаналізуємо психологічні ознаки ігнорування партнера після конфліктів (рис. 3). Головним чинником відносин при конфліктних ситуаціях жінки є її оцінка впливу власної врівноваженості на стосунки в сім'ї. Якщо ця оцінка більша за 5,9 (за 10-ти бальною шкалою), то маємо 93 % вірогідності продовження спілкування після конфлікту. Якщо оцінка менша або дорівнює 5,9, то маємо 71 % вірогідності відмови від спілкування після конфлікту.

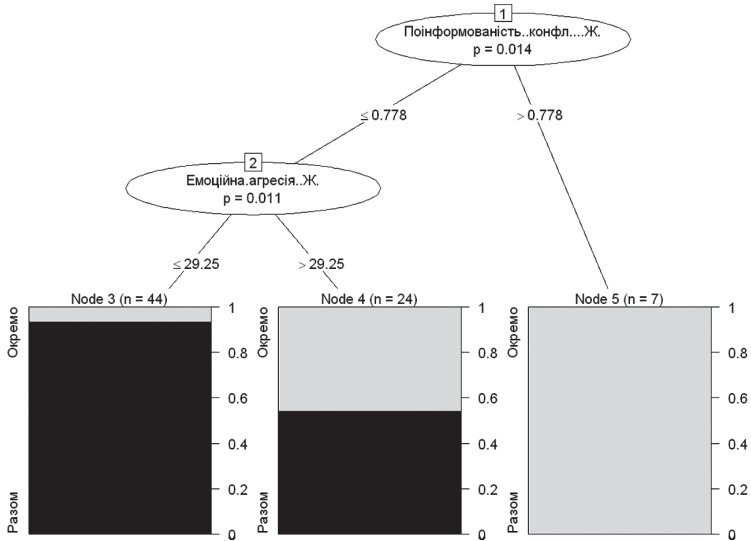


Рис. 2. Рекурсивне дерево для селекції найбільш важливих психологічних ознак переваги сумісного чи окремого дозвілля сім'ї

Примітка: Ч – чоловіки; Ж – жінки; Разом – проведення вільного часу разом; Окремо – проведення вільного часу окремо.

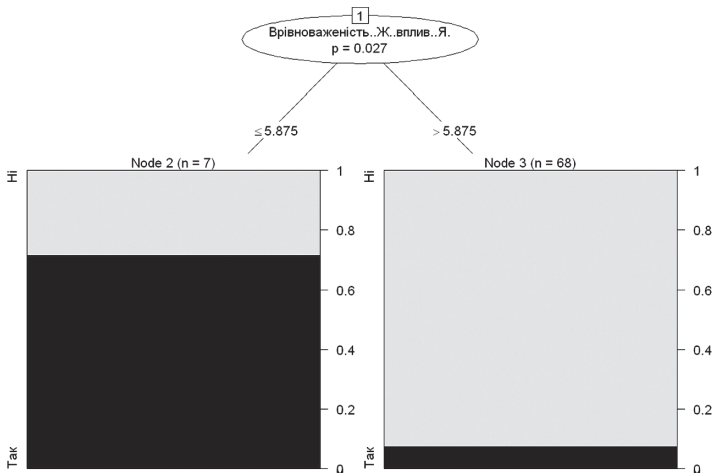


Рис. 3. Рекурсивне дерево для селекції найбільш важливих психологічних ознак ігнорування партнера після конфлікту

Примітка: Ж – жінки.

Простежимо, за якою логікою чоловік може визначати або вважати себе головним у сім'ї (рис. 4). Найбільшу вірогідність головування чоловіка, на його власну думку (78 %), дає таке поєднання чинників: жінка не конфліктує в питанні щодо сприйняття гендерної ролі чоловіка, але чоловік очікує кращого виконання подружньої ролі дружиною. Якщо в дружини наявний конфлікт сприйняття гендерної ролі чоловіка, то маємо найбільшу вірогідність того, що чоловік визнає головування дружини з вірогідністю в 37 %. Якщо жінка не має конфлікту в оцінці гендерних ролей чоловіка, а чоловік не має конфлікту у сфері подружніх ролей, то найбільш вірогідним є сумісне головування (за оцінкою чоловіка). Порушити це може лише така умова: жінка не конфліктує в питанні щодо оцінки гендерних ролей чоловіка, чоловік не має конфлікту у сфері подружніх ролей, пластичність поведінки чоловіка вища середнього, конфліктність жінки не заважає родині, жінка націлена на пошук нових вражень. За перелічених умов вірогідність головування чоловіка (за його оцінкою) може скласти 59 %.

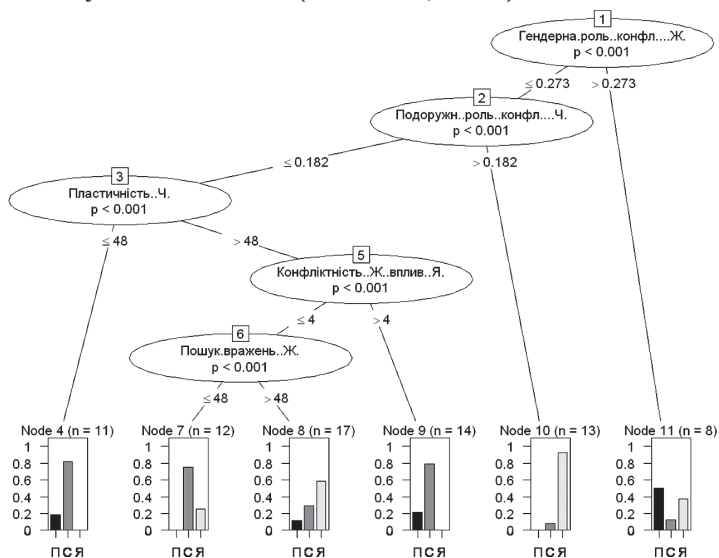


Рис. 4. Рекурсивне дерево для селекції найбільш важливих психологічних ознак головування чоловіка в сім'ї

Примітка: Ч – чоловіки; Ж – жінки.

Проаналізувавши представлений рис. 4, можна стверджувати, що чинниками, які сприяють тому, що чоловік вважає себе головою родини, є те, що жінка сприймає та погоджується

з гендерною роллю чоловіка та при цьому виконує роль дружини. Чинниками спільного головування в родині є визнання гендерних ролей чоловіка дружиною та відсутність конфліктності в чоловіка у сфері подружніх ролей.

Простежимо, за якою логікою дружина може себе визначати, або вважати головною в сім'ї (рис. 5). На жаль, серед досліджуваних пар не виявлено таких психологічних умов, які дозволяють жінці визначати, або вважати себе головою родини. Але можна досить точно встановити, за яких умов жінка визнає головою чоловіка (85 %): незначний конфлікт у матеріальній сфері та сфері дозвілля в жінки, фізична агресія в межах норми.

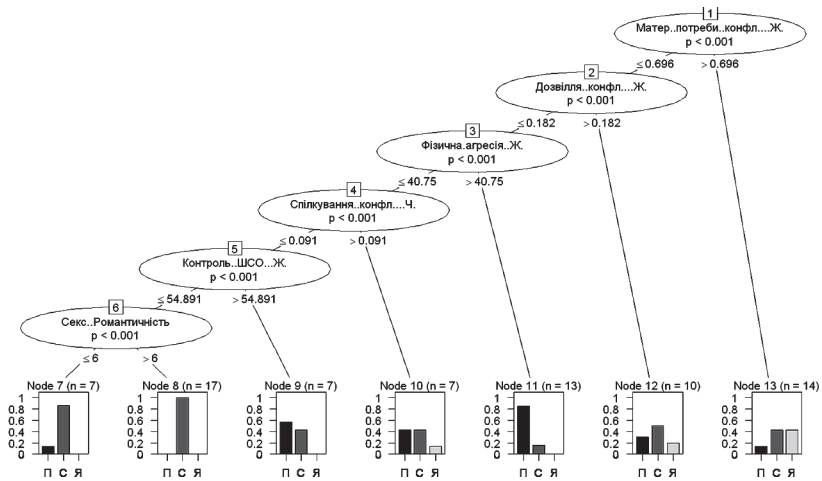


Рис. 5. Рекурсивне дерево для селекції найбільш важливих психологічних ознак головування жінки в сім'ї

Примітка: Ч – чоловіки; Ж – жінки; ШСО – шкала сімейного оточення.

Отже, для того, щоб жінка вважала чоловіка головою родини, необхідно, щоб вона була задоволена матеріальним становищем і проведенням спільного дозвілля, а також демонструвала низький рівень агресії.

Розглянемо дерево рекурсивного ділення для оцінки адаптованості сім'ї чоловіками (рис. 6). Умовою низької адаптованості сім'ї в оцінці чоловіка (87 %) є низька оцінка орієнтації родини на активний відпочинок з боку жінки. Якщо зазначена оцінка жінки середня або вища, то вирішальним чинником є оцінка чоловіком експресивності в родині. Значення, нижчі або рівні 53,8 Т-балам, свідчать про 71 % вірогідності низької адаптованості сім'ї в оцінці

чоловіка. При високих значеннях оцінки експресивності родини чоловіком вірогідність низької адаптованості складає 7 % .

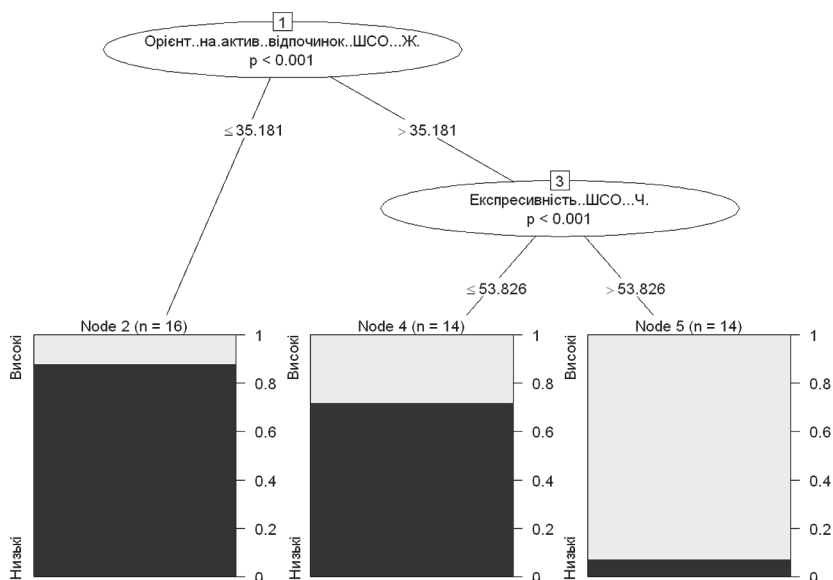


Рис. 6. Рекурсивне дерево для селекції найбільш важливих психологічних ознак дезадаптованості сім'ї з точки зору чоловіка

Примітка: Ч – чоловіки; Ж – жінки; ШСО – шкала сімейного оточення.

Розглянемо дерево рекурсивного ділення для оцінки адаптованості сім'ї жінками (рис. 7). Головним критерієм високої оцінки жінкою адаптованості сім'ї є середня та вища середньої оцінка чоловіком орієнтації родини на активний відпочинок, вірогідність високої адаптивності складає при цьому 92 % . Якщо зазначена оцінка чоловіка нижча середньої, то вирішальним є чинник оцінки дружиною контролю в родині: контроль нижче середнього дає вірогідність високої адаптованості у 52 % , вищий середнього – 90 % вірогідність низької адаптованості.

Отже, чим вищі показники адаптованості сім'ї, тим вищий рівень її згуртованості. В адаптованих родин жінки більше довіряють своїм чоловікам, також підвищує рівень адаптованості активний відпочинок, товарицькість партнера. Суттєво знизити рівень адаптованості може високий рівень конфліктності у сфері підтримки та сфері спілкування.

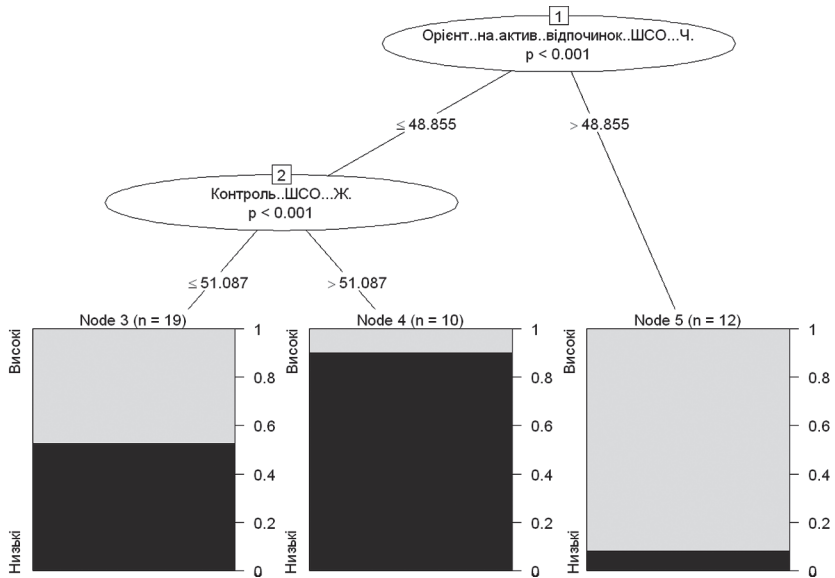


Рис. 7. Рекурсивне дерево для селекції найбільш важливих психологічних ознак дезадаптованості сім'ї з точки зору дружини

Примітка: ШСО – шкала сімейного оточення, Ч – чоловіки, Ж – жінки.

Далі розглянемо дерево рекурсивного ділення для прогнозу задоволеності шлюбом у чоловіків (рис. 8). З усіх чисельних кореляцій задоволеності шлюбом чоловіків найважливішими виявилися тільки два. Якщо рівень експресивності чоловіка нижчий або дорівнює 49 Т-балів, вірогідність того, що буде незадоволений шлюбом, складає 94 %. Якщо рівень експресивності чоловіка вищий за 49 Т-балів та його емоційна агресія більша за 37,5 %, то вірогідність того, що він буде незадоволений шлюбом складає 75 %. Якщо рівень експресивності чоловіка вищий за 49 Т-балів, але емоційна агресія дружини менша або дорівнює 37,5 %, то вірогідність його задоволеності шлюбом складає 94 %.

Далі розглянемо чинники задоволеності шлюбом у дружини (рис. 9).

Рівень емоційної агресії чоловіка, більший за 39,25 %, є головним чинником, що спричиняє низьку задоволеність шлюбом дружини в 100 % випадків. Якщо рівень емоційної агресії чоловіка нижчий або дорівнює 39,25 %, але романтичність

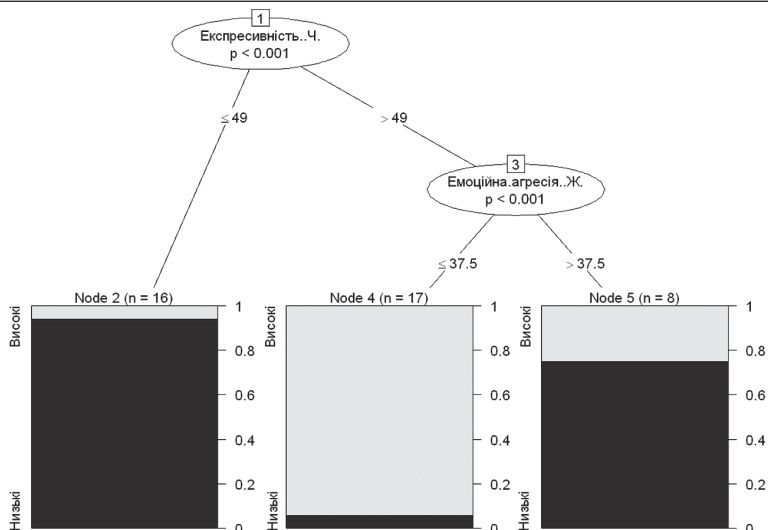


Рис. 8. Рекурсивне дерево для селекції найбільш важливих психологічних ознак задоволеності шлюбом у чоловіків

Примітка: Ч – чоловіки; Ж – жінки.

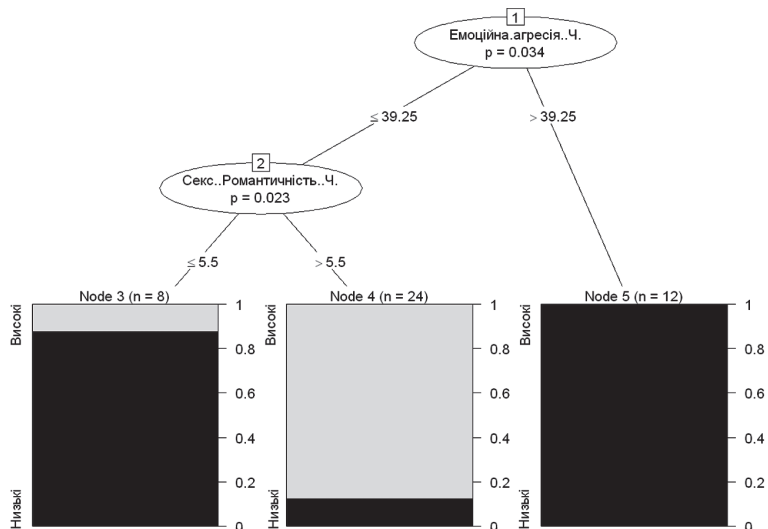


Рис. 9. Рекурсивне дерево для селекції найбільш важливих психологічних ознак задоволеності шлюбом у жінок

Примітка: Ч – чоловіки; Ж – жінки.

сексуальних стосунків нижча або дорівнює 5,5 балів, то маємо вірогідність незадоволеності дружини шлюбом у 87 %; при цьому, якщо романтичність чоловіка більша за 5,5 балів, то вірогідність задоволеності шлюбом дружини складає 87,5 %.

Розглянемо дерево рекурсивного ділення для оцінки конфліктності сім'ї чоловіком (рис. 10).

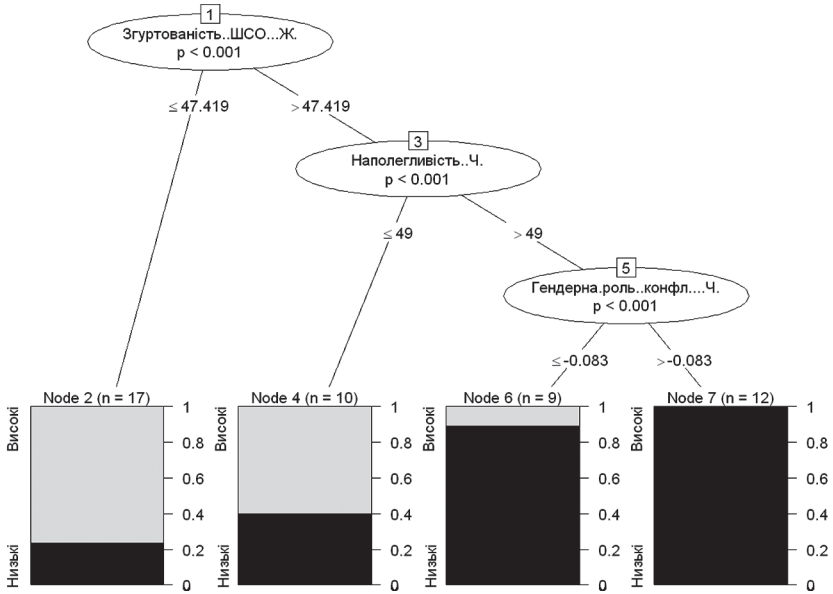


Рис. 10. Рекурсивне дерево для селекції найбільш важливих психологічних ознак високої конфліктності сім'ї в оцінці чоловіка

Примітка: Ч – чоловіки; Ж – жінки.

Можна зазначити, що оцінка дружиною згуртованості родини є вирішальним критерієм. Якщо вона нижча або дорівнює 47,4 Т-балів, то вірогідність високої конфліктності за оцінкою чоловіка складає 76 %. Якщо згуртованість за оцінкою жінки складає більше 47,4 Т-балів, а наполегливість чоловіка менша або дорівнює 49 Т-балам, то вірогідність вираженої конфліктності за оцінкою чоловіка складає 60 %. Якщо наполегливість чоловіка вища за 49 Т-балів, то маємо переважно низьку конфліктність: при конфліктності сфери гендерної ролі чоловіка, що менша за -0,083, вірогідність високої конфліктності за оцінкою чоловіка складає 11 %, якщо значення конфліктності цієї сфе-

ри наближується до нуля (урівноважені очікування), то маємо 100 % низької вірогідності вираженої конфліктності родини за оцінкою чоловіка.

На підвищення рівня конфліктності в родині суттєво впливає низький рівень згуртованості, низький рівень наполегливості в характері чоловіка.

Розглянемо дерево рекурсивного ділення для оцінки конфліктності сім'ї жінкою (рис. 11).

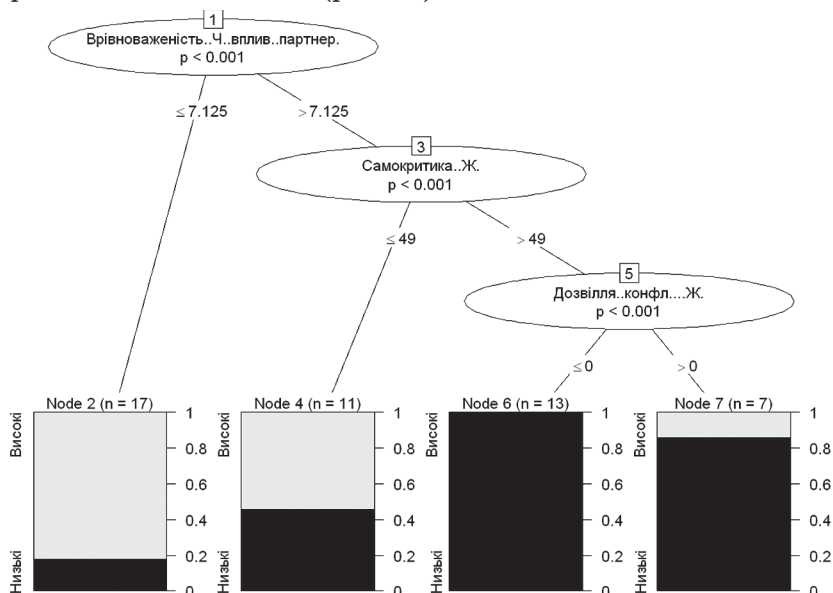


Рис. 11. Рекурсивне дерево для селекції найбільш важливих психологічних ознак високої конфліктності сім'ї в оцінці дружиною

Примітка: Ч – чоловіки; Ж – жінки.

Можна констатувати: якщо чоловік вважає, що врівноваженість дружини відіграє невелику роль у житті родини, то слід очікувати 82 % вірогідності високої оцінки дружиною конфліктності родини. Якщо чоловік визнає важливість урівноваженості дружини, але самокритика дружини складає менше 49 %, то слід очікувати 54 % вірогідності високої оцінки дружиною конфліктності родини. Якщо значення самокритики більше 49 %, слід очікувати низьких оцінок дружини щодо конфліктності родини: якщо сфера дозвілля для дружини є кращою, ніж вона очікує, то маємо 100 % вірогідності низької оцінки конфліктності,

якщо сфера дозвілля має хоч якийсь перевищення очікувань над реальністю, то, враховуючи усі попередні умови, вірогідність високої оцінки конфліктності складає всього 14 %.

Отже, на конфліктність у сім'ї впливають урівноваженість дружини, наявність самокритики, сфера дозвілля. Чим більше пара проводить часу разом, чим більше дружина може контролювати себе, та чим більше вона схильна до самокритики, тим нижчий в неї рівень конфліктності.

Розглянемо дерево рекурсивного ділення для цього показника (рис. 12).

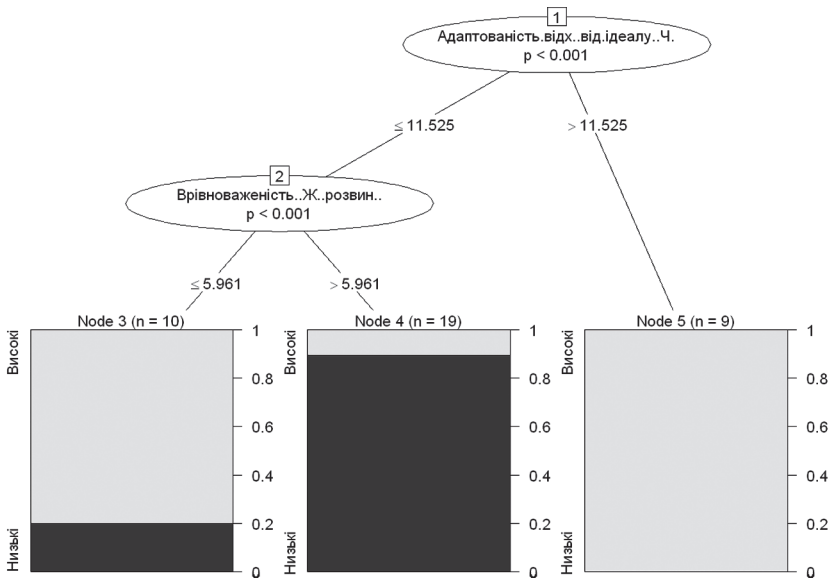


Рис. 12. Рекурсивне дерево для селекції найбільш важливих психологічних ознак протиріч у сексуальних установах

Примітка: Ч – чоловіки; Ж – жінки.

Якщо в чоловіка оцінка адаптованості родини значно відрізняється від бажаної, то маємо майже 100 % вірогідності протиріч у сексуальній сфері. Якщо це відхилення незначне, а жінка вказує, що в неї розвилася врівноваженість за час подружнього життя, то вірогідність протиріч у сексуальній сфері складає лише 10 %. Але навіть через низьке відхилення від ідеалу оцінки чоловіками адаптованості родини, якщо дружина не розвинула в собі врівноваженість, то вірогідність протиріч у сексуальних стосунках складає 80 %.

Розглянемо дерево рекурсивного ділення для конфліктного сприйняття дружини чоловіками (рис. 13).

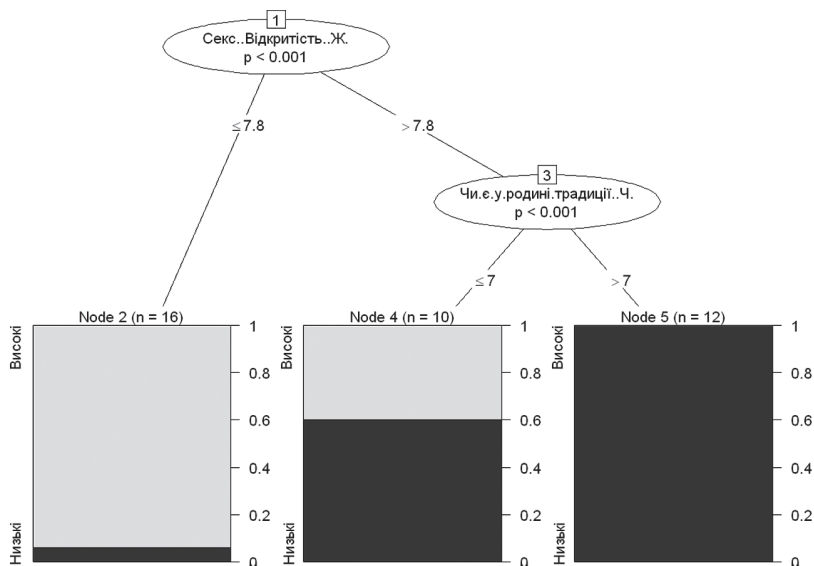


Рис. 13. Рекурсивне дерево для селекції найбільш важливих психологічних ознак конфліктного сприйняття дружини чоловіком

Примітка: Ч – чоловіки; Ж – жінки.

Установка на відвертість у сексуальних стосунках жінок є найважливішим чинником задоволеності чоловіка своєю дружиною. Якщо відвертість жінки низька, то вірогідність того, що чоловік буде її конфліктно сприймати, становить 94 %. Якщо відвертість жінки в сексуальних стосунках є високою, то вирішальним чинником є наявність у родині традицій: якщо сила традицій оцінюється чоловіком високо, то маємо 100 % вірогідності неконфліктного та зваженого сприйняття ним дружини. Якщо оцінка сили традицій чоловіком є низькою (у даному випадку це менше 7 балів за 10-тибальною шкалою), то маємо 40 % вірогідності конфліктного сприйняття чоловіком своєї дружини.

Отже, чоловіки більше задоволені своєю дружиною, коли вона має установку на відвертість у сексуальній сфері. Також вирішальну роль відіграє наявність традицій в сім'ї.

Розглянемо дерево рекурсивного ділення для конфліктного сприйняття партнера жінками (рис. 14).

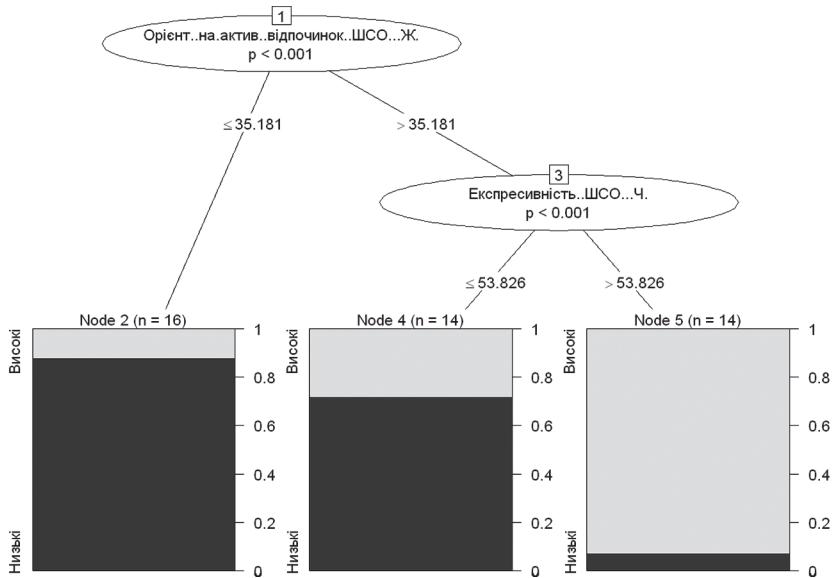


Рис. 14. Рекурсивне дерево для селекції найбільш важливих психологічних ознак конфліктного сприйняття чоловіка дружиною

Примітка: Ч – чоловіки; Ж – жінки.

Висока впевненість чоловіка, що його врівноваженість впливає на стосунки в родині, спричиняє 100 % низьку конфліктність сприйняття дружиною свого чоловіка. Зменшення зазначеної впевненості вмикає чинник пластичності поведінки чоловіка. Якщо пластичність поведінки є високою, то в дружини формується конфліктне сприйняття чоловіка (89 %). Якщо пластичність поведінки чоловіка менша або дорівнює 49 Т-балам, то слід очікувати конфліктного сприйняття дружиною чоловіка в 37 % випадків. Можна стверджувати, що рівень конфліктного сприйняття дружиною свого чоловіка знижує високий рівень його впевненості та низький рівень пластичності.

Висновки. Аналіз отриманих даних дає підстави зробити узагальнення про те, що чинниками, які при несприятливих умовах можуть суттєво погіршити відносини в сім'ї є: високий рівень конфліктності та агресії; низький рівень урівноваженості та поінформованості у справах один одного; незадовільний розподіл ролей в сім'ї (який не задовольняє хоча б одного з її членів); відсутність спільного відпочинку, традицій, романтич-

ності в стосунках та низький рівень відвертості в сексуальній сфері.

Перераховані вище аспекти міцно взаємопов'язані один з одним. На проведення спільного дозвілля впливає поінформованість у справах між подружжям та емоційна агресія у дружини. Чим більше пара проводить разом часу, тим більше вони діляться інформацією одне з одним та тим нижчий рівень емоційної агресії спостерігається в жінок. І навпаки, чим більше дружина виявляє агресивності і чим більше інформації шлюбні партнери приховують одне від одного, тим більше знижується їхнє бажання проводити час разом. Чинниками, які сприяють тому, що чоловік вважає себе головою родини, є те, що жінка сприймає та погоджується з гендерною роллю чоловіка та при цьому виконує роль дружини. Чинниками спільного головування в родині є визнання гендерних ролей чоловіка дружиною та відсутність конфліктності в чоловіка у сфері подружніх ролей. Для того, щоб жінка вважала чоловіка головою родини, необхідно, щоб вона була задоволена матеріальним становищем і проведенням спільного дозвілля, а також демонструвала низький рівень агресії. На адаптованість у чоловіків впливають активний відпочинок, експресивність. Пари, які проводять час разом та в яких чоловік проявляє експресивність, більш адаптовані, ніж ті, які проводять вільний час окремо. На адаптованість у жінок суттєво впливають орієнтація чоловіка на активний відпочинок, оцінка контролю в сім'ї. У чоловіків знижує рівень задоволеності шлюбом власна експресивність та емоційна агресія дружини. У дружини знижує рівень задоволеності шлюбом емоційна агресія чоловіка та відсутність романтичності в сексуальних стосунках. А в свою чергу, знизити рівень конфліктності, на думку чоловіків, може спрямованість на згуртування сім'ї, високий рівень наполегливості чоловіків та низький рівень конфліктності у сфері гендерних ролей в чоловіків. Отже, на конфліктність у сім'ї впливають урівноваженість дружини, наявність самокритики, сфера дозвілля. Чим більше пара проводить часу разом, чим більше дружина може контролювати себе та чим більше вона схильна до самокритики, тим нижчий в неї рівень конфліктності. Стосовно сексуальної сфери, то підвищує рівень задоволеності в сексуальній сфері співпадіння реальних та ідеальних уявлень про адаптацію сім'ї та переважання такої риси характеру жінки, як урівноваженість. Чоловіки більше задоволені своєю дружиною, коли вона має установку на відвертість у сексуальній сфері. Отже, можна зробити висновки, що загальну атмосферу в сім'ї

створюють жінки. Сімейний клімат залежить від рівня врівноваженості жінки, її вміння контролювати себе.

Подальшого аналізу потребують більш детальний аналіз факторів, які призводять до погіршення подружнього життя з урахуванням віку сім'ї.

Список використаних джерел

1. Андреева Т. В. Психология семьи: учебное пособие. Стандарт третьего поколения / Т. В. Андреева. [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2014. – 336 с.
2. Калмыкова Е. С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни / Е. С. Калмыкова // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 83–89.
3. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2008. – 320 с.
4. Куницына В. Н. Межличностное общение учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
5. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. Н. Н. Посысоева. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
6. Психология семейных отношений: психология семейных отношений [учебное пособие по психологическому консультированию. Для факультетов: психологических, медицинских и социальной работы] / ред. Д. Я. Райгородский. – Самара: издательство Дом БАХРАХ-М, 2008. – 736 с.
7. Сатир В. Психотерапия семьи / В. Сатир. – СПб. : «Речь», 2000. – 78 с.
8. Сысенко В. А. Супружеские конфликты / В. А. Сысенко. – М. : Мысль, 2006. – 235 с.
9. Шнейдер Л. Б. Сімейна психологія: Навчальний посібник для ВУЗів / Л. Б. Шнейдер. – М. : Академічний проект, 2008. – 736 с.
10. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – [4-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 672 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andreeva T. V. Psihologiya semi: uchebnoe posobie. Standart tretego pokoleniya / T. V. Andreeva. [3-е изд.]. – SPB. : Piter, 2014. – 336 s.

2. Kalmyikova E. S. Psihologicheskie problemy pervyih let supruzheskoy zhizni / E. S. Kalmyikova // Voprosy psihologii. – 1983. – # 3. – С. 83–89.
3. Karabanova O. A. Psihologiya semeynyih otnosheniy osnovyi semeynogo konsultirovaniya: ucheb. posobie / O. A. Karabanova. – M. : Gardariki, 2008. – 320 s.
4. Kunitsyina V. N. Mezhlichnostnoe obschenie ucheb. dlya vuzov / V. N. Kunitsyina, N. V. Kazarinova, V. M. Pogolsha. – CPb. : Piter, 2001. – 544 s.
5. Osnovyi psihologii semi i semeynogo konsultirovaniya: Ucheb. posobie dlya stud. vyissh. ucheb. zavedeniy / Pod obsch. red. N.N. Posyisoeva. – M. : Izd-vo VLADOS-PRESS, 2004. – 328 s.
6. Psihologiya semeynyih otnosheniy: psihologiya semeynyih otnosheniy [uchebnoe posobie po psihologicheskomu konsultirovaniyu. Dlya fakultetov: psihologicheskikh, meditsinskih i sotsialnoy raboty] / red. D. Ya. Raygorodskiy. – Samara : izdatelstvo Dom BAHRAH-M, 2008. – 736 s.
7. Satir V. Psihoterapiya semi / V. Satir. – SPb. : «Rech», 2000. – 78 s.
8. Syisenko V. A. Supruzheskie konflikty / V. A. Syisenko. – M. : Myisl, 2006. – 235 s.
9. Shneyder L. B. Simeyna psihologiya: Navchalniy posibnik dlya VUZIV / L. B. Shneyder. – M. : Akademichniy proekt, 2008. – 736 s.
10. Eydemiller E. G. Psihologiya i psihoterapiya semi / E. G. Eydemiller, V. V. Yustitskis. – [4-e izd.]. – SPb. : Piter, 2009. – 672 s.

Received November 14, 2016

Revised December 17, 2016

Accepted January 15, 2017

Л.Л. Гільова

klarus348@mail.ru

Н.А. Кулик

kulikna@yandex.ru

УДОСКОНАЛЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

Hiliova L.L. The improvement of teacher's emotional self-regulation mechanisms by means of positive psychotherapy / L.L. Hiliova, N.A. Kulyk // 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 35. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 106–118.

L.L. Hiliova, N.A. Kulyk. The improvement of teacher's emotional self-regulation mechanisms by means of positive psychotherapy. In the article the question on the nature and structure of health; emotional health as a component of mental health is analyzed; the following basic characteristics of the emotional component of health as a dynamic balance and self-regulation are defined. The emotions are considered as an important part of the regulatory sphere of psyche. The mechanisms and levels of emotional self-regulation functioning at unconscious, conscious volitional, conscious values-semantic levels are studied. These levels are ontogenetic stages of a system of the human emotional self-regulation mechanisms becoming. It is found the matching information and energy level of regulation to mechanisms of emotional response; emotional and volitional level – to mechanisms of self-belief, self-order, self-hypnosis, self-support; motivational and personal level of self-regulation being guided by complex integrated mechanisms, namely: self-perception, self-actualization and self-improvement. Principles of psychological help and self-help to a teacher in terms of professional stress are distinguished. In order to implement a comprehensive system regulation of a teacher's emotional states it is proposed a technology of a positive psychotherapy as a conflict-oriented method with elements of psychodynamic, humanistic, behavioral, existential elements and principles of therapy of relationships. Further development of mechanisms and techniques of emotional self-regulation of teachers should take place in the integration with modern concepts and strategies of psychotherapeutic practice. Psychotherapy, as

L.L. Hiliova – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

N.A. Kulyk – the scientific contribution of the co-author is 50% .

the science of mental care and personality's reflective dialogue helping move away from the subjective suffering to a healthy quality perception of oneself and the world, has to become a part of the general culture of a teacher in the conditions of professional activities.

Key words: health, emotions, emotional health, emotional self-regulation, mechanisms of self-regulation, self-regulation levels, positive psychotherapy, self-regulation technologies.

Л.Л. Гилева, Н.А. Кулик. **Усовершенствование механизмов эмоциональной саморегуляции учителя методами позитивной психотерапии.** В статье проанализированы вопросы сущности и структуры здоровья, эмоционального здоровья как компонента психического здоровья. Определены такие центральные характеристики эмоционального компонента здоровья как динамический баланс и саморегуляция. Эмоции рассматриваются как важная составляющая регулятивной сферы психики. Исследованы механизмы и уровни эмоциональной саморегуляции, которые функционируют на разных уровнях психической активности личности. Механизмы функционируют на бессознательном уровне, сознательном волевом, сознательном ценностно-смысловом. Эти уровни являются онтогенетическими уровнями становления системы механизмов эмоциональной саморегуляции человека. Определено соотношение информационно-энергетического уровня регуляции механизмам эмоционального отреагирования; эмоционально-волевого уровня – механизмам самоубеждения, самоприказа, самовнушения, самоисповеди; мотивационно-личностного уровня саморегуляции, которые регулируются более сложными интегрированными механизмами: самопринятием, самоактуализацией, самосовершенствованием. Обоснованы принципы психологической помощи и самопомощи учителю в условиях профессионального стресса. Предлагается технология позитивной психотерапии как конфликт-ориентированного метода с элементами психодинамического, гуманистического, бихевиорального, экзистенциального подходов и принципов терапии отношений с целью осуществления комплексного системного регулирования эмоциональных состояний учителя. Усовершенствование механизмов и технологий эмоциональной саморегуляции учителей должно осуществляться в интеграции с современными концепциями и стратегиями психотерапевтической практики. Психотерапия, как наука заботы о душе, должна стать частью общей культуры педагога в условиях профессиональной деятельности.

Ключевые слова: здоровье, эмоции, эмоциональное здоровье, эмоциональная саморегуляция, механизмы саморегуляции, уровни саморегуляции, позитивная психотерапия, технологии саморегуляции.

Постановка проблеми. Розбудова Української держави на демократичних та гуманістичних засадах вимагає вдосконалення системи педагогічної освіти. Інтенсифікація педагогічної та навчальної діяльності, введення інновацій в навчальний про-

стір, постійні соціально-економічні виклики часто супроводжуються виникненням кризових ситуацій. Одним із вирішальних механізмів, що виступає стабілізуючим фактором профілактики і подолання кризових станів у професійній взаємодії є емоційна саморегуляція вчителя. На жаль, поширеним явищем серед фахівців сфери освіти є синдром емоційного вигорання, що свідчить про стан фізичного, емоційного і розумового виснаження. Одне із завдань психотерапії як наукової дисципліни – прийти на допомогу особистості, дати інструменти для роботи в складних умовах для вирішення як внутрішніх, так і соціально-психологічних проблем, забезпечивши фахівця техніками самопомоги. Означені проблеми викликали потребу дослідити механізми емоційної саморегуляції вчителя та визначити шляхи їх подолання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналітичний огляд літератури показав, що вивченню сутності і змісту саморегуляції емоцій та розкриттю механізмів її розвитку значну увагу приділяли такі вчені, як: Р.Асаджолі, А.Бек, Л.В.Виноградова, К.Ізард, Н. Пезешкіан, Дж.Роттер, Д.Сервон, М.А.Холодна, О.В.Хухлаєва, О.А. Чернігова, Л.В.Чуніхіна та ін. Окремі питання емоційної саморегуляції особистості, її розвитку та вдосконалення механізмів досліджувалися у працях В.В. Бойка, Л.П. Гримака, В.К. Гаврилькевича, В.В. Зарицької, А.Г. Дербеньової, В.Л. Марищука.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із тим, актуальною сьогодні залишається проблема комплексного системного регулювання емоційних станів вчителя, а також оволодіння технологіями особистісної самопомоги.

Формулювання мети статті. З'ясувати сутність механізмів емоційної саморегуляції вчителя, визначити рівні саморегуляції та запропонувати технологію психотерапевтичної роботи для здійснення самопомоги вчителем в умовах професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В останні десятиріччя в психології з'явився новий напрямок, а саме психологія здоров'я. За визначенням В.А. Ананьєва, це наука про психічні причини здоров'я, про методи та засоби його збереження і розвитку. Зазначимо, що термін «психологічне здоров'я» був введений у науковий обіг І. В. Дубровіною, яка розуміє психічне здоров'я як сформоване за життя утворення. Основу психологічного здоров'я складає повноцінний психічний розвиток особистості на всіх етапах онтогенезу, а також повноцінне його функціонування у процесі життєдіяльності [15, с.8]. За О.В. Хухлаєвою, «психологічне здоров'я є динамічною сукупністю психічних

властивостей людини, які забезпечують гармонію між потребами індивіда і суспільства» [15, с.10], гармонію між різними складовими людини: емоційними, інтелектуальними, фізичними і духовними, гармонію між людиною та тими, хто її оточує, а також середовищем, природою, космосом. Отже, психологічне здоров'я особистості визначає динамічний баланс між різними складовими психіки. Ми вважаємо однією із центральних характеристик психологічного здоров'я вчителя саморегуляцію, тобто можливість адекватного пристосування як до сприятливих, так і до несприятливих впливів.

Предметом нашого наукового пошуку є механізми збереження емоційного здоров'я та дослідження емоційної саморегуляції особистості.

Емоції є важливою складовою регулятивної сфери психіки. У психологічному словнику емоції (від лат. *emovere* – приголомшую, хвилюю) визначаються як психічне відображення життєвого значення явищ і ситуацій, зумовлене відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта [13, с.185]. Емоції допомагають орієнтуватися в навколишній дійсності, оцінити предмети та явища з точки зору їх бажаності або небажаності, корисності або шкідливості.

К. Ізард розглядає емоції як особливий клас психічних процесів і станів, пов'язаних із потребами та мотивами, що відображають у формі безпосередньо-чуттєвих переживань. Тому емоції є специфічною формою упередженого переживання життєвого сенсу об'єктів, явищ і ситуацій. Емоції виступають як внутрішня мова, як система сигналів, яка інформує людину про значущість того, що відбувається [5, с.185].

У своїх дослідженнях О.М. Леонт'єв зазначає, що емоції виконують роль внутрішніх сигналів і стимулів. Вони зазвичай виникають тоді, коли предмет і явища задовольняють чи не задовольняють потреби особистості [9, с. 175].

М.В. Гринцив, вивчаючи питання природи емоційних переживань, їх місця та функції у діяльності, вказує, що разом з когнітивними процесами, емоції виконують оцінно-регулюючу функцію у людських взаєминах. Вплив емоцій на перебіг процесів регуляції, виявляється в організації і спрямованості зовнішніх дій, поведінкових реакцій, вибіркової пізнавальних процесів, чіткості психомоторних і пізнавальних дій. Саме тому емоції є обов'язковим, значущим чинником внутрішньої регуляції різних видів і форм довольної активності людини, виступаючи суб'єктивною формою вираження актуальних потреб особистості [3, с.85].

Відтак, емоції людини – це своєрідна форма відображення дійсності, у якій відбувається регуляція та саморегуляція функцій залежно від вимог навколишнього середовища. Таким чином, емоції є чинником, що зумовлює специфіку саморегуляції.

Звернення до робіт провідних фахівців, що тлумачили поняття «емоційна саморегуляція», дозволили нам побачити різні трактування цього складного феномену. У психологічному словнику термін емоційна «саморегуляція» визначається як управління людиною своїми емоціями і відчуттями, цілеспрямований свідомий вибір характеру і способу дій, а також взаємодія зовнішнього і внутрішнього в поведінці і діяльності індивіда [13, с.144].

З точки зору С.Л. Рубінштейна саморегуляція – це сила, що узгоджує загальну спрямованість і динаміку поведінки з особистісним змістом, який має для людини ця ситуація. Основними регулятивними функціями емоцій є: активація, мобілізація, вибірковість, спонукання, організація діяльності і поведінки особистості. [12, с.46].

Ю.В. Саєнко пояснює емоційну саморегуляцію як вміння стримувати занадто сильні, небажані емоційні прояви, довільно й опосередковано керувати, переживанням і вираженням емоцій; володіння прийомами стабілізації і тонізації свого емоційного стану відповідно до ситуації, трансформацію деструктивних емоцій в конструктивні, тобто сприяння продуктивному здійсненню діяльності та спілкування [14, с.86].

На думку О.О. Чудіної, управляти емоціями здатна тільки емоційно зріла людина, яка залишається стійкою до сильних переживань і вміє запобігати та регулювати руйнівні наслідки фруструючих ситуацій. Емоційно зрілі люди здатні переносити різноманітні емоції з відчуттям безпеки, не лякаючись і не уникаючи їх [16, с.114].

В.В. Зарицька виокремлює основні регулятивні функції емоцій як активація, мобілізація, вибірковість, спонукання, організація діяльності і поведінки особистості [4, с.35].

Отже, аналіз поняття емоційної саморегуляції дозволяє стверджувати, що емоційна саморегуляція передбачає володіння прийомами стабілізації емоцій відповідно до певної життєвої ситуації. здатність до саморегуляції не дається від народження, а розвивається в процесі життя, тобто піддається формуванню і вдосконаленню. Це означає, що людину можна навчити так регулювати власними емоціями, щоб не переводити їх у деструктивну площину.

Розглянемо механізми саморегуляції. Дж. Капрара виділяє чотири механізми саморегуляції – стандарти, афектні самооцінки, сприйняття самоефективності і мета, які функціонально

взаємопов'язані. Як наслідок, вони впливають на поведінку не як самостійні чинники, а як частини погодженої психічної системи [7, с.288].

Детально розглядає загальні механізми саморегуляції та, зокрема, їх застосування для подолання різноманітних тяжких емоційних станів Л.П. Гримак. Він виділяє такі рівні саморегуляції за механізмом її здійснення:

1) інформаційно-енергетичний – регуляція рівня психічної активності організму за рахунок інформаційно-енергетичного притоку (сюди відносить реакцію «відреагування», катарсис, зміну притоку нервової імпульсації, ритуальні дії);

2) емоційно-вольовий рівень саморегуляції життєдіяльності (самосповідь, самопереконавання, самонаказ, самонав'ювання, самопідкріплення);

3) мотиваційний – саморегуляція мотиваційних складових життєдіяльності особистості (неопосередкована й опосередкована);

4) особистісний – самокорегування особистості (самоорганізація, самоствердження, самодетермінація, самоактуалізація, самовдосконалення «містичної свідомості»). Основним засобом саморегуляції він вважає спілкування людини з собою, яке може відбуватися в двох основних умовах: у стані неспання та на фоні змінених станів свідомості [2, с.206].

Цікавою є думка В.К. Гаврилькевича, який, здійснюючи аналіз наявних в науці класифікацій емоційної саморегуляції, виводить власну:

1) несвідома емоційна саморегуляція;

2) свідомо вольова емоційна саморегуляція;

3) свідомо смислова емоційна саморегуляція.

Ці рівні є онтогенетичними етапами становлення системи механізмів емоційної саморегуляції людини. Домінування того чи іншого рівня можна розглядати як показник розвитку емоційно-інтегративних функцій свідомості людини.

Перший рівень емоційної саморегуляції забезпечується механізмами психологічного захисту, які діють на рівні підсвідомості і направлені на те, щоб захистити свідомість від неприємних травмуючих переживань, пов'язаних із внутрішніми і зовнішніми конфліктами, станами тривоги і дискомфорту. Це особлива форма переробки травмуючої інформації, система стабілізації особи, що виявляється в усуненні або зведенні до мінімуму негативних емоцій (тривоги, розкаянь совісті) [3, с. 106].

Другий рівень – свідомо вольова емоційна саморегуляція. Вона спрямована на досягнення комфортного емоційно-

го стану за допомогою вольового зусилля. Сюди також відносять вольовий контроль зовнішніх проявів емоційних переживань (психомоторних і вегетативних) [3, с. 109]. На цьому рівні емоційної саморегуляції свідомою волею спрямована не на вирішення мотиваційного конфлікту, що лежить в основі емоційного дискомфорту, а на трансформацію його суб'єктивних і об'єктивних проявів. Тому, за своєю суттю механізми цього рівня є симптоматичними, оскільки в результаті їх дії не усуваються причини емоційного дискомфорту. Ця особливість є загальною для свідомої вольової і для несвідомої емоційної саморегуляції. Істотна відмінність між ними полягає лише в тому, що одна здійснюється на свідомому рівні, а інша – на підсвідомому [3, с. 110].

Третій рівень – свідомо смислова (ціннісна) емоційна саморегуляція – якісно новий спосіб вирішення проблеми емоційного дискомфорту. Вона спрямована на усунення його глибинних причин – на вирішення внутрішнього мотиваційного конфлікту, що досягається шляхом осмислення і переосмислення власних потреб і цінностей і породження нових життєвих сенсів [3, с. 112].

Здійснений аналіз дозволив нам визначити етапи та рівні емоційної саморегуляції особистості, що відображають закономірності внутрішньої динаміки процесу психічної регуляції.

Емоційний компонент здоров'я характеризується сукупністю емоційно-вольової та інтелектуальної сфер. Основними критеріями або ознаками емоційного здоров'я особистості є: здатність розуміти, усвідомлювати власні емоції та емоції інших людей; здатність вербалізувати їх; здатність адекватно проявляти і виражати емоції та почуття в різних соціальних ситуаціях, враховуючи і суспільні норми вираження емоцій, і реальність самої ситуації, і власний емоційний стан; здатність приймати власні емоції і нести за них відповідальність; здатність до емпатії; здатність природно та спонтанно виражати пережиті емоції. Інтелектуальний компонент – здатність сприймати, засвоювати та аналізувати інформацію, творчо її використовувати для прийняття відповідних рішень щодо поліпшення стану свого організму.

Ситуації професійної взаємодії потребують від вчителя-професіонала здібності самостійно балансувати себе на рівні тіла (фізичний стан), душі (психоемоційний стан) та духу (ціннісно-смислова сфера). Механізмами такої регуляції на рівні тіла є фізичне відновлення, увага до співвідношення фізичної активності – пасивності (віддавати та поновлювати сили), на рівні душі – сприйняття і розуміння себе, власних емоційних реакцій, рефлексії мотивів вчинків, на рівні духу – є переживання власних цінностей і сенсів.

Діяльність вчителя пов'язана з місією служіння, натхненним віддаванням знань вихованцям, відтворенням культурних цінностей, управлінням ефективною діловою комунікацією. Для того, щоб «горіти і надихати», необхідно бути наповненим фізично, емоційно, інтелектуально, духовно. Саме тут психотерапія може стати в нагоді. Одне із завдань психотерапії як наукової дисципліни – це прийти на допомогу особистості, дати інструменти для роботи в складних умовах вирішення проблем і забезпечити фахівця техніками самопомоги, з метою вберегти від професійного вигорання.

Позитивна психотерапія є конфлікт-центрованим методом, синтезом психоаналітичних, гуманістичних, біхевіоральних елементів і принципів терапії стосунків. Метод розроблявся з 1968 р. в Німеччині доктором медицини, психотерапевтом Носсратом Пезешкіаном. Термін «позитивний» у назві цього методу використовується у своєму вихідному значенні від латинського слова «positum», що означає: даний фактично, наявний, справжній. Засновник методу наголошує, що будь-яку людину потрібно сприймати цілісно. Людина є носієм не тільки проблем, конфліктів і розладів, але й одночасно здібностей, які допомагають долати проблеми, вирішувати конфлікти, відновлюватись і самоцілюватись. Позитум-підхід Н.Пезешкіана є психотерапевтичною концепцією та стратегією, орієнтованою на гармонізацію життя людини, підвищення реалістичності її світогляду, опрацювання як негативних, так і позитивних аспектів її проблем.

У позитивній психотерапії Н. Пезешкіана розроблено систему самопомоги як умову мобілізації потенціалу особистості у збереженні та підтримці психічного здоров'я. Поняття «самопомога» розуміється як прийняття людиною відповідальності за власне психічне здоров'я та вирішення емоційних і поведінкових проблем. Принцип самопомоги реалізує ідею, що при зустрічі особистості з повсякденними проблемами необхідно навчитися розуміти, що: визнати і відреагувати в конструктивній формі власні емоції безпечно як для самої людини, так і її оточення; психологічну підтримку можна регулярно отримувати від самого себе. Для покращення якості взаємовідносин необхідно докладати свідомих зусиль, вміння справлятися з новими психологічними проблемами в нових ситуаціях можна розвивати та вдосконалювати. У кожного з нас є можливість пізнати себе і оточуючих з нових сторін, а також слід пошукати і знайти ще не використані, але завжди наявні потенційні здібності [6, с.26].

Процес самопомоги передбачає усвідомлення вчителем ще не використаних, потенційних можливостей, крім тих, що були заді-

яні у конфлікті; активізацію власних ресурсів, інтеграцію нових концепцій життя, активний і свідомий вибір нових стратегій, цілей життя і способів реагування на нові життєві виклики.

Технологічно самопомога здійснюється на основі 5-крокової моделі в процесі психотерапевтичного консультування.

Стадія спостереження і дистанціювання від проблеми. Мета – допомогти професіоналу зайняти позицію спостерігача, сприйняти ситуацію цілісно. Усний або письмовий переказ обставин, часу, складу учасників конфлікту дозволяє максимально конкретизувати ситуацію, змістовно описати конфлікт. Визначити власні потреби, можливості та ресурси і водночас обмеження і відповідальності сторін. Дана робота допомагає збільшити дистанцію між людиною та її проблемними ситуаціями, конфліктами, протиріччями за рахунок нових моделей мислення і сприймання. На стадії спостереження використовується техніка «Позитивна реінтерпретація проблеми», метою якої є нетрадиційне тлумачення конфлікту. Опрацювання техніки допомагає віднайти альтернативні можливості вирішення або розв'язання проблем. Позитивна реінтерпретація проблем, конфліктів, вчинків і подій – є одним із основних методичних прийомів позитивної психотерапії, а також базовою навичкою позитивного мислення і салютогенного ставлення до світу. Позитивне мислення – це здібність сприймати людей, явища і речі в їх даності і цілісності. Дана когнітивна техніка допомагає визначити, як традиційні цінності, ресурси і можливості особистості, так і дає можливість розширити погляд і відкрити ті цінності і можливості, які на перший погляд не помітні, немов би є «прихованими у тіні». За допомогою «Позитивної реінтерпретації ситуації» педагоги вчаться звертати увагу як на реалізовані потенціали, так і на нереалізовані. Повноцінне позитивне мислення є діалектичним: воно не «цементує» явища в їх незмінній формі, а передбачає їх динамічність і розвиток – в єдності та боротьбі протилежностей, в їх еволюції та прогресі. Позитивне мислення закладає основу для позитивного ставлення до іншої особи в позиції Я+Ти+, підкреслюючи унікальність, здібності і можливості кожної людини. Позитивне мислення та позитивне ставлення дозволяють формувати продуктивну модель стосунків [10, с.5].

Стадія інвентаризації. Мета етапу – допомогти вчителю з'ясувати власні життєві установки, досвід переробки конфліктів, визначити його здібності (або колеги, партнера, дітей). Людина відкриває для себе нові критерії для самооцінки, перегляду власних ресурсів і життєвих установок. Отже, вчитель навчаєть-

ся виявляти різні сфери переробки конфліктів, актуальні здібності, які підтримують конфліктну поведінку, а також розуміти відносність власних оцінок.

Стадія ситуативної підтримки і заохочення. Мета – з'ясувати, що (все ще) об'єднує учасників конфлікту, які наявні позитивні якості сторін могли б створити можливість для нових (менш деструктивних) стосунків. Саме такі спільні і нові позитивні якості слід постійно підтримувати і заохочувати, допомогти і «реставрувати» спільні цінності, які були значущі для учасників конфлікту, а також позитивні взаємовідносини (що на даний момент забуті сторонами). Стадія ситуативної підтримки подібна до процедури реанімації. Вона сприяє відтворенню конструктивних стосунків, а також довіри, що відійшли в минуле.

Стадія вербалізації. Попередня робота, що відродила стосунки довіри і підтримки, забезпечує можливість конкретного і конструктивного обговорення проблеми в атмосфері розуміння і довіри сторін. Мета стадії – домовитись за допомогою прямої дискусії. Використання техніки «Транскультурний підхід» (ТКП) відкриває можливість для учасників проблемної ситуації вирішувати актуальну задачу, використовуючи досвід інших людей (колеги, партнерів), культур чи субкультур. Н.Пезешкіан зазначає, що транскультурна точка зору прагне бути посередником між різними поглядами, знаходити способи метакомунікації в конфліктах і, таким чином, руйнувати упередження [11, с.311]. Побудова транскультуральних стосунків пропонує перегляд власних оцінок, упереджень, вивільнення особистості від догм і ригідних правил, звільнення від комунікативних бар'єрів. Емоційні бар'єри включають сприймання чужого досвіду як такого, що є загрозою. Подібне ставлення провокує ворожість і непорозуміння. Застосування техніки ТКП підводить особистість до ліквідації емоційних бар'єрів і забобонів, що можуть проявлятися по відношенню до іншого способу мислення і сприймання; допомагає змінити і розширити точку зору, відкрити нові перспективи.

Стадія розширення системи цілей. Звужений погляд на проблему цілеспрямовано розширюється: вчитель починає розуміти, що він сам або його партнер (дитина, колега) мають ще цілий ряд можливостей і здібностей, крім тих, що були задіяні у конфлікті. Результатом роботи є відповідь професіонала на питання: «Що я буду робити, коли проблема вирішиться?». Система мікро- й макроцілей особистості може бути розширена за рахунок нових концепцій, девізів, які будуть допомагати людині по – новому будувати своє життя.

Висновки. Аналіз наукових джерел з означеної проблеми дозволив нам визначити такі центральні характеристики емоційного компонента здоров'я як динамічний баланс і саморегуляція. Механізми саморегуляції функціонують на різних рівнях психічної активності: несвідомому, свідомому вольовому, свідомому смислового рівнях. Ці рівні є онтогенетичними етапами становлення системи механізмів емоційної саморегуляції людини. Домінування того чи іншого рівня може бути показником емоційної зрілості особистості. Удосконалення механізмів емоційної регуляції відбувається у процесі динамічного розвитку особистості. Критерієм високого рівня емоційної регуляції особистості вчителя є вміння усвідомити та застосовувати як вольові, так і ціннісні прийоми дистанціювання від проблемних ситуацій та сильних фруструючих емоцій. Така тактика є свідченням досягнення вчителем рівня свідомої смислової саморегуляції. Для здійснення комплексного системного регулювання емоційних станів вчителя пропонується технологія позитивної психотерапії як конфлікт-орієнтовного методу. Вважаємо, що досвід сучасної психотерапевтичної практики має стати частиною загальної культури педагога в умовах професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Гаврилькевич В.К. Психодіагностичний інструментарій комплексного дослідження емоційної саморегуляції особистості // В.К. Гаврилькевич // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. / за ред. С.Д. Максименка; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2008. – Т. X, ч. 5. – С. 104–113.
2. Гримак Л.П. Общение с собой: начало психологии активности / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1991. – 320 с.
3. Гринцив М.В. Роль емоцій в розвитку способности к саморегуляции / М.В. Гринцив // Збірник наукових праць «Психологічні науки». – Том 2. – Випуск 10 (91). – 2014. – С. 84–88.
4. Зарицька В.В. Саморегуляція емоцій в структурі емоційного інтелекту / В.В. Зарицька // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди «Психологія». – 2010. – № 6. – С. 33–37.
5. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с.
6. Калашник Т.И. Метод позитивной психотерапии в групповой и индивидуальной психокоррекции / Т.И. Калашник. – Одесса–Черкассы–Висбаден. : Изд-во ООИПП, 2000. – 76 с.

7. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – Питер, 2003. – 640 с.
8. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъективности / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – №3. – С. 22–34.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
10. Основы позитивной психотерапии. Первичное интервью / В.И. Карикаш, Н.А. Босовская, Ю.Е. Кравченко, С.А. Кириченко. – Черкассы : Украинский институт позитивной кросс-культурной психотерапии и менеджмента. – 64 с.
11. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как психотерапевт / Н. Пезешкиан. – М. : Издательство Март, 1996. – 336 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1946.
13. Психология: Словарь / под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд., доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
14. Саенко Ю.В. Техники и приёмы регуляции эмоций / Ю.В. Саенко // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 83–93.
15. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: уч. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Изд-ский центр «Академия», 2001. – 208 с.
16. Чудина Е.А. Эмоциональная зрелость личности: определение понятия и выделение критериев / Е.А. Чудина // Личность и проблемы развития: сборник работ молодых учёных. – М., 2003. – С. 112–116.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Gavryl'kevych V.K. Psyhodiagnostychnyj instrumentarij kompleksnogo doslidzhennja emocijnoi' samoreguljacji' osobystosti // V.K. Gavryl'kevych // Problemy zagal'noi' ta pedagogichnoi' psyhologii' : zb. nauk. pr. / za red. S.D. Maksymenka; In-t psyhologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny. – K., 2008. – T. H, ch. 5. – S. 104–113.
2. Grimak L.P. Obshhenie s soboj: nachala psyhologii' aktivnosti / L.P. Grimak. – M.: Politizdat, 1991. – 320 s.
3. Gryncyv M.V. Rol' jemocij v razvitii sposobnosti k samoreguljacji' / M.V. Gryncyv // Zbirnyk naukovyh prac' «Psyhologichni nauky». – Tom 2. – Vypusk 10 (91). – 2014. – S. 84–88.

4. Zaryc'ka V.V. Samoreguljacija emocij v strukturi emocijnogo intelektu / V.V. Zaryc'ka // Visnyk Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni G.S. Skovorody «Psychologija». – 2010. – № 6. – S. 33–37.
5. Izard K. Je. Psihologija jemocij / K. Je. Izard. – SPb. : Piter, 2006. – 464 s.
6. Kalashnik T.I. Metod pozitivnoj psihoterapii v gruppovoj i individual'noj psihokorrekcii / T.I. Kalashnik. – Odessa–Cherkassy–Visbaden. : Izd-vo OOIPP, 2000. – 76 s.
7. Kaprara Dzh. Psihologija lichnosti / Dzh. Kaprara, D. Servon. Piter, 2003. – 640 s.
8. Konopkin O.A. Osoznannaja samoreguljacija kak kriterij sub#ektivnosti / O.A. Konopkin // Voprosy psihologii. – 2008. – №3. – S. 22–34.
9. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A.N. Leont'ev. – M. : Politizdat, 1975. – 304 s.
10. Osnovy pozitivnoj psihoterapii. Pervichnoe interv'ju / V.I. Karikash, N.A. Bosovskaja, Ju.E. Kravchenko, S.A. Kirichenko. – Cherkassy : Ukrainskij institut pozitivnoj kross-kul'turnoj psihoterapii i menezhmenta. – 64 s.
11. Pezeshkian N. Pozitivnaja semejnaja psihoterapija: sem'ja kak psihoterapevt / N. Pezeshkian. – M. : Izdatel'stvo Mart, 1996. – 336 s.
12. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii / C. L. Rubinshtejn. – M., 1946.
13. Psihologija: Slovar' / pod obshhej red. A. V. Petrovs'kogo, M. G. Jaroshevskogo. – [2-e izd., dop.]. – M. : Politizdat, 1990. – 494 s.
14. Saenko Ju.V. Tehniki i priemy reguljaciji jemocij / Ju.V. Saenko // Voprosy psihologii. – 2010. – № 3. – S. 83–93.
15. Huhlaeva O.V. Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovanija i psihologicheskoy korrekcii: uch. posob. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. – M. : Izd-skij centr «Akademija», 2001. – 208 s.
16. Chudina E.A. Jemocional'naja zrelost' lichnosti: opredelenie ponjatija i vydelenie kriteriev / E.A. Chudina // Lichnost' i problemy razvitija: sbornik rabot molodyh uchenyh. – M., 2003. – S. 112–116.

Received November 08, 2016

Revised December 15, 2016

Accepted January 17, 2017

Н.М. Горобаха
natagor62@gmail.com
Н.В. Маліновська
forel@mail.ua

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНО- МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Horopakha N.M. Particular qualities of senior preschoolers' educational-speaking activities motives / N.M. Horopakha, N.V. Malinovska // 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 35. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 119–129.

N.M. Horopakha, N.V. Malinovska. Particular qualities of senior preschoolers' educational-speaking activities motives. The article reveals the conceptions of *motive* and *motivation*, examines the factors affecting the formation of motivation of educational-speaking activities of senior preschoolers. It is proved that an important psychological problem of education in preschools is to develop children's motives of educational activities. In particular, the research of psychological and linguistic aspects of the emergence, development and formation of motivation of educational-speaking activities of senior preschoolers is relevant. In the experimental study there were distinguished kinds of motives that could take place in some motivational sphere of senior preschoolers (learning, playing, cognitive, external, internal, social and appreciation). Based on the analysis of experimental data there were defined levels of motivating formation of educational and speech activities of senior preschool children.

It is proved, children whose motivational sphere is characterized by the lack of educational and cognitive motives, have the elementary level. These children are characterized by the lack of speech activity, they are not able to explain why do they need to learn to tell, to retell, to describe, etc. Intermediate level of the motivation formation includes educational, playing, social, internal and external motives. Advanced level of the motivation formation is characterized by children's high speaking activity at school and at home; children are open to dialogue, naturally come into contact with peers and adults; there are different types of motives (playing, learning, cognitive, external, internal, social-appreciation).

N.M. Horopakha – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

N.V. Malinovska – the scientific contribution of the co-author is 50% .

Based on the analysis of the experimental results, we concluded that most preschool children have got elementary and intermediate level of motivation of educational-speaking activity. Methods and techniques practiced in pre-schools do not provide motivational readiness of children to educational-speaking activities, quality of learning. It is confirmed that knowledge of the basic laws of emergence and establishment of motives of educational-speaking activities of preschoolers allows you to create an optimal system of psychological and educational actions that contribute to the formation of this activity.

Key words: motive, motivation, educational-speaking activities, motivational and incentive mechanism, speech activity, educational motives, cognitive motives, playing motives, social-evaluative motives.

Н.М. Горобаха, Н.В. Маліновська. Особливості мотивів навчально-мовленнєвої діяльності старших дошкільників. У статті розглядаються мотиви навчально-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовано поняття *мотив* і *мотивація*, а також фактори, які впливають на формування мотивації. Доведено, що важливою психологічною проблемою організації навчання у дошкільному закладі є формування у дітей мотивів навчальної діяльності. Зокрема, актуальним є дослідження психолого-лінгвістичних аспектів виникнення, розвитку та формування мотивації навчально-мовленнєвої діяльності старших дошкільників. В експериментальному дослідженні виділено види мотивів, що мають місце у мотиваційній сфері старших дошкільників (навчальний, ігровий, пізнавальний, зовнішній, внутрішній, соціально-оцінювальний). На основі аналізу експериментальних відомостей визначено рівні сформованості мотивації навчально-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Доведено, що початковий рівень мають діти, у мотиваційній сфері яких відсутні навчальний та пізнавальний мотиви. Достатній рівень мотивації передбачає наявність навчального, ігрового, соціально-оцінювального, внутрішнього, зовнішнього мотивів. Високий рівень мотивації характеризується високою мовленнєвою активністю дітей, наявністю різних видів мотивів (ігровий, пізнавальний, навчальний, зовнішній, внутрішній, соціально-оцінювальний). На основі аналізу результатів експерименту зроблено висновок, що більшість дітей старшого дошкільного віку мають початковий або достатній рівень мотивації навчально-мовленнєвої діяльності. Методи та прийоми, що практикуються у дошкільному навчальному закладі, не забезпечують мотиваційної готовності дітей до навчально-мовленнєвої діяльності, якісного засвоєння навчального матеріалу. Підтверджено, що знання основних закономірностей виникнення та утвердження мотивів навчально-мовленнєвої діяльності дошкільників дає змогу створити оптимальну систему психолого-педагогічних дій, що сприятимуть формуванню адекватних цій діяльності мотивів.

Ключові слова: мотив, мотивація, навчально-мовленнєва діяльність, мотиваційно-спонукальний механізм, мовленнєва активність,

навчальні мотиви, пізнавальні мотиви, ігрові мотиви, соціально-оцінні мотиви.

Н.М. Горобаха, Н.В. Малиновская. Особенности мотивов учебно-речевой деятельности старших дошкольников. В статье рассматриваются мотивы учебно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Проанализированы понятия *мотив* и *мотивация*, а также факторы, влияющие на формирование мотивации. Доказано, что важной психологической проблемой организации обучения в дошкольном учреждении является формирование мотивов учебной деятельности. В частности, актуальным является исследование психолого-лингвистических аспектов возникновения, развития и формирования мотивации учебно-речевой деятельности старших дошкольников. В экспериментальном исследовании выделены виды мотивов, занимающие определенное место в мотивационной сфере старших дошкольников (учебный, игровой, познавательный, внешний, внутренний, социально-оценочный). На основе анализа экспериментальных данных определены уровни мотивации учебно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Доказано, что начальный уровень имеют дети, в мотивационной сфере которых отсутствуют учебный и познавательный мотивы. Достаточный уровень мотивации предполагает наличие учебного, игрового, социально-оценочного, внутреннего, внешнего мотивов. Высокий уровень мотивации характеризуется высокой речевой активностью детей, наличием различных видов мотивов (игровой, познавательный, учебный, внешний, внутренний, социально-оценочный). На основе анализа результатов эксперимента сделан вывод, что большинство детей старшего дошкольного возраста имеют начальный или достаточный уровень мотивации учебно-речевой деятельности. Методы и приёмы, практикуемые в дошкольном учебном учреждении, не обеспечивают мотивационной готовности детей к учебно-речевой деятельности, качественного усвоения учебного материала. Подтверждено, что знание основных закономерностей возникновения мотивов учебно-речевой деятельности дошкольников позволяет создать оптимальную систему психолого-педагогических действий, способствующую формированию адекватных этой деятельности мотивов.

Ключевые слова: мотив, мотивация, учебно-речевая деятельность, мотивационно-побудительный механизм, речевая активность, учебные мотивы, познавательные мотивы, игровые мотивы, социально-оценочные мотивы.

Постановка проблеми. Важливу психологічну проблему організації навчально-виховної роботи у дошкільному закладі є формування у дітей мотивів навчальної діяльності. «Діяльність без мотиву не буває: «невмотивована діяльність» – це діяльність ... з суб'єктивно схованим мотивом» [8, с. 102]. Зокрема, актуальним є дослідження психолого-лінгвістичних аспектів виникнення, розвитку та формування мотивації навчаль-

но-мовленнєвої діяльності старших дошкільників. Адже все, що ми говоримо, ми говоримо для чогось, для когось, чомусь, тобто ми керуємося певною метою і мотивом. Особливо важливою є мотивація навчально-мовленнєвої діяльності – специфічної діяльності, що відбувається на мовленнєвому рівні під час організованих навчальних занять, у мовленнєвих ігрових ситуаціях, тощо. Будь-яке мовленнєве завдання чи вправа, що пропонуються дитині, повинні бути мотивовані, тоді у дошкільника поступово виникатиме усвідомлення тієї ролі, яку відіграє мова інших людей та його власне мовлення у процесі навчання та й у пізнанні навколишнього світу загалом. Як підкреслюється у Базовому компоненті дошкільної освіти [1], оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найвагомішим досягненням дошкільного дитинства й одним із основних критеріїв сформованості комунікативної компетенції випускника дошкільного закладу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У наукових дослідженнях терміни «*мотив*» і «*мотивація*» вживаються в різному розумінні. Існує понад 50 теорій мотивації, авторами яких є вітчизняні та зарубіжні вчені. Сучасні дослідники розглядають поняття мотивації як сукупність потреб, інтересів, мотивів, які спонукають особистість до активності та визначають її спрямованість. О. Леонт'єв зауважував, що наукові праці з проблем мотивації неможливо систематизувати, бо вони дуже різняться тлумаченням терміна «мотив». Паралельно із загальноприйнятою дефініцією мотиву як спонукання людини до певних дій і вчинків у цьому понятті науковці також вбачають дію, яка виходить із спонукання і виступає мотивом (С. Рубінштейн); внутрішню причину поведінки людини (Р. Немов); форму потреби людини, що спонукає її до діяльності (О. Савченко); природу людських дій (М. Алексеева) [9; 11].

Л.Виготський [2] трактує мотив як дієве афективно-вольове підґрунтя мовленнєво-розумової діяльності. На думку А.Маркової [7], мотив – це спрямованість активності на предмет, внутрішній психічний стан людини, прямо пов'язаний з об'єктивними характеристиками предмета, на який спрямована активність. Як складова частина мотивації, мотив, за визначенням О.Леонт'єва [5], – це об'єкт, що відповідає тій чи іншій потребі і який спонукає та спрямовує діяльність людини. Мотиви виконують подвійну функцію: перша полягає в тому, що вони спонукають і спрямовують діяльність, а друга – в тому, що вони надають діяльності суб'єктивного змісту.

За своїми проявами і функціями в регуляції поведінки мотивуючі чинники можуть бути поділені на відносно самостійні класи (А. Петровський [10]). Перший клас – це аналіз прояву потреб та інстинктів як джерела активності. Другий клас – це прояв мотивів як причин, що визначають вибір спрямованості поведінки. Третій клас – це прояв емоцій, суб'єктивних хвилювань (прагнень, бажань і т.п.) і настанов у поведінці суб'єкта (Р. Немов [9]). Будь-яка форма поведінки може бути обґрунтована як внутрішніми, так і зовнішніми причинами. При внутрішній мотивації в якості висхідного та кінцевого пунктів пояснення її виступають психологічні властивості суб'єкта поведінки, при зовнішній – зовнішні умови та обставини його діяльності. У першому випадку мова йде про мотиви, потреби, цілі, наміри, бажання, інтереси і т. ін., у другому – про стимули, що виходять із ситуації, яка склалася.

Вивчення мотивів навчальної діяльності було предметом багатьох досліджень відомих психологів і педагогів. Зокрема, результати експериментального дослідження Л. Божович підтвердили, що навчальна діяльність відбувається завдяки двом групам мотивів: соціальним – пов'язаним із зовнішньою привабливістю процесу навчання, та пізнавальним, пов'язаним безпосередньо із самим змістом і процесом навчання. Соціальні мотиви при цьому мають істотну кількісну перевагу.

Заслуговує на увагу класифікація М. Матюхіної [8], за якою виділено такі групи мотивів:

- мотиви, безпосередньо закладені в навчальній діяльності та пов'язані з її продуктом: мотивація змістом (мотиви, пов'язані зі змістом навчання); мотивація процесом (мотиви, пов'язані з процесом навчання, бажанням міркувати, долати труднощі під час навчання);
- мотиви, що перебувають поза навчальною діяльністю: широкі соціальні мотиви: мотиви обов'язку та відповідальності, самовизначення; вузько особисті мотиви: мотивація благополуччя, уникання невдач і запобігання їм.

Дітей зі сформованими до кінця дошкільного віку пізнавальними мотивами не так і багато. За даними М. Матюхіної вони становлять лише невеликий відсоток, порівняно із соціальними. Така кількісна перевага зумовлена насамперед віковими особливостями шестирічок.

У роботі «Розвиток мотивів навчальної діяльності дитини» О. Леонтьєв обґрунтовує відмінність між окремими видами мотивів, між характерними рисами, що визначають сут-

ність та роль мотивів у навчальній діяльності дітей. На думку О.Леонтьєва, необхідно враховувати те, з якими мотивами ми стикаємося, «зрозумілими» чи «реально дієвими». Дитина часто добре розуміє, для чого потрібно вчитися (зрозумілий мотив), але ця обставина ще не спонукає її займатися цим видом діяльності. А коли знання стає спонукою, маємо справу вже з діючим мотивом. Тільки зрозумілі мотиви при певних умовах стають мотивами дієвими. О.Леонтьєв з цього приводу висловлює таку думку: «Чи не полягає взагалі мистецтво виховання у створенні правильного поєднання «зрозумілих» і «реально діючих» мотивів, а водночас в умінні своєчасно надавати більшого значення успішному результату діяльності, щоб цим забезпечити перехід до більш високого типу реальних мотивів, що керують життям особистості?» [5, с.522].

На формування мотивації навчання впливає сукупність зовнішніх і внутрішніх умов. До зовнішніх умов належать характеристики діяльності педагога, зміст і методи навчання, матеріально-технічне обладнання, психологічний клімат в колективі тощо. Внутрішніми умовами становлення мотивації є сформованість дитини як суб'єкта різних видів діяльності, різних форм взаємодії й спілкування з оточуючим, об'єктивними характеристиками предмета, на який спрямована активність. Як складова частина мотивації, мотив, за визначенням О.Леонтьєва [5], – це об'єкт, що відповідає тій чи тій потребі і який спонукає та спрямовує діяльність людини. Мотиви виконують подвійну функцію: перша полягає в тому, що вони спонукають і спрямовують діяльність, а друга – в тому, що вони надають діяльності суб'єктивного змісту.

У процесі вікового розвитку дитини мотиви її діяльності змінюються. У дошкільному віці домінують значення набувають ігрові мотиви, пізніше, в період шкільного дитинства, вони відтісняються на задній план іншими, зокрема навчальними мотивами. У зв'язку з цим на різних вікових ступенях найбільш сприятливі умови для формування вмінь і навичок утворюються при різній мотивації діяльності дітей.

У мотиваційній сфері шестирічної дитини на момент приходу її до школи відбуваються істотні зрушення, зміни, чим психологи і пропонують скористатися. Значущості набуває мотив інтересу до нових видів діяльності, в тому числі й до навчання [3]. Сенситивність дошкільного періоду дитинства для розвитку мотивації учіння детермінована соціальною ситуацією розвитку – становленням нового рівня самосвідомості, розвитком особистісної ідентичності, зміною Я-концепції.

Найважливішими мотиваційними новоутвореннями старшого дошкільного віку є свідоме підпорядкування мотивів, виникнення їх ієрархії, поява нових за будовою опосередкованих мотивів (О.Леонтьєв, Л.Божович). Побудова навчання у формах, які спонукають дитину зайняти умовно-динамічну позицію, призводить до появи цих новоутворень раніше зазначеного терміну. Все це дозволяє припустити, що в старшому дошкільному віці можливе формування мотивації до різних видів говоріння (запитання, відповіді, розповіді, опис, переказ тощо) та слухання (мовлення товариша, вихователя, казки, оповідання, розповіді, грамзапису).

Мета статті: аналіз мотиваційного компонента навчально-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експериментальне вивчення основних мотивів та рівня сформованості мотивації навчально-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку здійснювалося в рамках ширшого дослідження технологій психолого-педагогічного супроводу діяльності вихователя дошкільного навчального закладу в умовах реалізації компетентнісного підходу в дошкільній освіті. Спостереження за організацією занять, дидактичних ігор, інших форм навчальної роботи доводять, що загалом вихователі у своїй практиці використовують мотивацію навчально-мовленнєвої діяльності дітей у різних частинах заняття. Однак мотив (те, задля чого мовиться) часто подається надто прямолінійно як мета для дітей: «Уважно слухайте все, що я говоритиму, і вчіться складати розповідь (або переказувати)»; «Найкращу розповідь запишемо на магнітофон (або в альбом для батьків)»; «У кого вийде найкраще, той розповідатиме малюкам» тощо. Подібна мотивація більше активізує вольові зусилля дитини, тоді як завдання педагога – викликати в неї потребу пошуку, відкриття істини.

Розглядаючи проблему мотивації навчально-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку як психологічну основу формування у них мовленнєвої активності [6], навичок навчального співробітництва з дорослим та однолітками [4], виходимо з припущення, що знання основних закономірностей виникнення та утвердження мотивів навчально-мовленнєвої діяльності дошкільників дає змогу створити оптимальну систему психолого-педагогічних дій, що сприятимуть формуванню адекватних цій діяльності мотивів.

Методика виявлення мотивів навчально-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку ґрунтувалася на дослідженнях Л. Божович та М. Матюхіної [8]. Основа її – принцип

персоніфікації мотивів. Мотивами в цьому випадку ми називаємо все, що спонукає старшого дошкільника до різних видів говоріння та слухання. Були виділені умовні назви мотивів, що могли посісти певне місце у мотиваційній сфері старших дошкільників:

- навчальний (навчитися розповідати, переказувати, відповідати на запитання, міркувати тощо);
- ігровий (подобається виконувати ігрові завдання, допомагати казковому персонажу);
- пізнавальний (потреба в отриманні нових знань);
- зовнішній (позитивне ставлення до навчання, школи; прагнення бути дорослим; бажання бути у центрі уваги; бажання порадувати батьків; бажання отримати схвалення; допитливість; уникнення покарань);
- внутрішній (задоволення безпосереднім процесом мовленнєвої діяльності);
- соціально-оцінювальний (діяти разом з товаришами, посісти в колективі певне місце (у процесі навчально-мовленнєвої діяльності), отримати нагороду за перемогу).

Дошкільнику пропонували невелику розповідь, у якій кожен з мотивів, що досліджувався, виступав як особиста позиція одного з персонажів. Після зачитування кожного варіанта розповіді йому показували відповідно до змісту малюнок, що слугував зовнішньою опорою для запам'ятовування. Дитина пов'язувала малюнок з тим, що прослухала, і у своїх відповідях орієнтувалась саме на зміст. По закінченню розповіді ставилося запитання: «Як, потвоєму, хто з них вчиняє більш правильно? Чому? З ким із дітей ти хотів би бути разом? З ким хотів би спілкуватися?». Після трьох виборів дитина вказувала на малюнок, пояснюючи його змістом відповідного абзацу. У тому випадку, якщо відповідь була недостатньо зрозумілою, нагадували зміст розповіді, показували відповідні малюнки. Для чистоти експерименту потрібна була впевненість у тому, що дитина зробила свій вибір, виходячи саме зі змісту розповіді, а не випадково вказувала на одну з шести карток.

При обробці результатів для кожного із шести мотивів підраховувався відсоток дітей, в яких цей мотив зустрічався хоч би в одному виборі. Зроблені вибори розглядали як пріоритетну актуальну мотивацію дитини.

На основі аналізу експериментальних відомостей визначено рівні сформованості мотивації навчально-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Зокрема, початковий рівень мотивації характеризується тим, що у мотиваційній сфері дошкільників відсутні навчальний і пізнавальний мотиви. Діти відрізняються

недостатньою мовленнєвою активністю, не можуть пояснити, навіть що потрібно вчитися розповідати, переказувати, описувати тощо. За необхідності та з ініціативи співрозмовника спілкуються з однолітками і дорослими. Такі діти при зовнішній мотивації (впливі педагога) мають інтерес до ігрових мовленнєвих завдань, ігрових ситуацій спілкування. При цьому в дитини виникає емоційно-пізнавальне ставлення до діяльності чи інформації, що повідомлялась, однак вона протікає у вигляді епізодичного хвилювання.

Початковий рівень розвитку інтересу до навчально-мовленнєвої діяльності можна закласти, враховуючи зацікавленість дітей змістом та формою проведення занять, цікавим навчальним матеріалом. Однак, якщо надалі не створювати умов, які сприяли б стимулюванню мовлення, то інтерес не розвиватиметься і може згаснути. Оскільки гра є основним видом діяльності дітей дошкільного віку, то слušним, на нашу думку, буде збагачення мотивів мовленнєвих висловлювань дітей на основі поєднання навчання мови з ігровою діяльністю дітей. З цієї метою слід застосовувати ігрові мовленнєві ситуації. Наприклад, Незнайко неправильно складає загадку-опис, а діти виправляють помилку, показують, навчають тощо; на гостини до дітей прийшов зайчик, і діти будуть йому розповідати казку; Буратіно телефонує до магазину (або просить когось піти туди), щоб довідатися, чи є там потрібна йому річ (називає форму, колір тощо).

Емоційна насиченість мовленнєвого (як і загалом будь-якого навчального) заняття, що є важливим для підтримки пізнавального інтересу, може зрости завдяки використанню сюрпризних моментів, різних ігор (дидактичних, народних, рухливих з текстом, театралізованих тощо), віршів, малих фольклорних жанрів.

Достатній рівень мотивації передбачає наявність навчального, ігрового, соціально-оцінювального, внутрішнього, зовнішнього мотивів. Дошкільників з таким рівнем відзначає також достатня мовленнєва активність. Діти спілкуються з дорослими і однолітками, але не виявляють ініціативи у спілкуванні.

Високий рівень мотивації характеризується високою мовленнєвою активністю дітей, наявністю різних видів мотивів (ігровий, пізнавальний, навчальний, зовнішній, внутрішній, соціально-оцінювальний). Діти відкриті до спілкування, невимушено вступають у спілкування з однолітками і дорослими.

Висновки. Отже, мотивація є одним із фундаментальних чинників навчально-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Перехід до якісно нового рівня мотиваційно-спонукального механізму значною мірою залежить від цілеспрямованих впли-

вів дорослих. Аналіз результатів експерименту підтверджує, що більшість дітей старшого дошкільного віку мають початковий або достатній рівень сформованості мотивації навчально-мовленнєвої діяльності. Методи та прийоми, що практикуються у дошкільному навчальному закладі, не забезпечують мотиваційної готовності дітей до навчально-мовленнєвої діяльності, якісного засвоєння навчального матеріалу.

У подальших наукових пошуках доцільно розробити методiku формування мотивації навчально-мовленнєвої діяльності в дітей старшого дошкільного віку, обґрунтувати педагогічні умови підвищення рівня мовленнєвої активності дошкільників.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Науковий редактор А.М. Богущ. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Богущ А.М. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник /А.М.Богущ, Н.В.Гавриш; за ред. А.М. Богущ. Друге видання, доповнене. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 704 с.
3. Бушуєва Н. Шестирічки: формування повноцінної навчальної мотивації / Н. Бушуєва // Дошкільне виховання. – 2007. – № 9. – С. 11–13.
4. Горобаха Н.М. Формування у дошкільників умінь навчального співробітництва з педагогом та однолітками / Н.М. Горобаха // Психолого-педагогічні засади розвитку дитини в ігровій та навчальній діяльності: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції (29 вересня 2016 р. Київ). – Харків : КЦ ФОП Іванової М.А., 2016. – С. 5–9.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики /А.Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. – 583 с.
6. Маліновська Н.В. Формування мотивації навчально-мовленнєвої діяльності старших дошкільників / Н.В. Маліновська // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України / за наук. ред. А.М. Богущ. – № 4. – Одеса, 2011. – С. 249–252.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 235 с.
8. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М., 1984. – 197 с.
9. Немов Р.С. Психология. – В 3-х книгах / Р.С Немов. – Т. 1. – М. : Просвещение, Владос, 1995. – 246 с.

10. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА, 1998. – 526 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 604 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia). [The basic component of preschool education (new edition)] / Naukovyi redaktor A.M. Bohush. – К. : Vydavnytstvo, 2012. – 26 s. (ukr).
2. Bohush A.M. Doshkilna linhvodydaktyka. Teoriya i metodyka navchannya ditey ridnoyi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh : pidruchnyk / A.M. Bohush, N.V. Havrysh; za red. A.M. Bohush. Druhe vydannya, dopovnene. – К. : Vydavnychyy Dim «Slovo», 2011. – 704 s. (ukr).
3. Bushuieva N. Shestyrichky: formuvannia povnotsinnoi navchalnoi motyvatsii / N. Bushuieva // Doshkilne vykhovannia. – 2007. – № 9. – S. 11–13. (ukr).
4. Horopakha N.M. Formuvannia u doshkilnykiv umin navchalnoho spivrobotnytstva z pedahohom ta odnolitkamy / N.M. Horopakha // Psykholoho-pedahohichni zasady rozvytku dytyny v ihrovii ta navchalnii diialnosti: materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi zaochnoi konferentsii (29 veresnia 2016 r. Kyiv). – Kharkiv: KTs FOP Ivanovoi M.A., 2016. – S. 5–9. (ukr).
5. Leontev A.N. Problemy razvitiya psihiki / A.N. Leontev. – М. : MGU, 1981. – 583 s. (rus).
6. Malinovska N.V. Formuvannia motyvatsii navchalno-movlenievoi diialnosti starshykh doshkilnykiv / N.V. Malinovska // Nauka i osvita. Naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdennoho naukovo Tsentru NAPN Ukrainy / za nauk. red. A.M. Bohush. – № 4. – Odesa, 2011. – S. 249–252. (ukr).
7. Markova A.K. Formirovanie motivatsii ucheniya v shkolnom vozraste / A.K. Markova. – М. : Prosveschenie, 1983. – 235 s. (rus).
8. Matyuhina M.V. Motivatsiya ucheniya mladshih shkolnikov / M.V. Matyuhina. – М., 1984. – 197 s. (rus).
9. Nemov R.S. Psihologiya . – V 3-h knigah / R.S Nemov. – Т. 1. – М. : Prosveschenie, Vlados, 1995. – 246 s. (rus).
10. Petrovskiy A.V. Osnovy teoreticheskoy psihologii / A.V. Petrovskiy, M.G. Yaroshevskiy. – М. : INFRA, 1998. – 526 s. (rus).
11. Rubinshteyn S.L. Osnovy obschey psihologii / S.L. Rubinshteyn. – М., 1976. – 604 s. (rus).

Received November 16, 2016

Revised December 18, 2016

Accepted January 29, 2017

С.Л. Грабовська

soniah@ua.fm

І.Р. Петровська

petrovin55@gmail.com

Особливості світосприйняття та ціннісно-мотиваційної сфери студентів з різним типом громадянської ідентичності

Hrabovska S.L. Features of world perception and value-motivational sphere of students with different types of civic identity / S.L. Hrabovska, I.R. Petrovska // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 130–143.

S.L. Hrabovska, I.R. Petrovska. Features of world perception and value-motivational sphere of students with different types of civic identity. This article presents individual psychological features of students with different types of civic identity.

We found that interviewed students with «negative-passive» type of civic identity showed the highest rate of the chaotic world perception modality (when the world seems disordered and unpredictable), comparing with other civic identity types («potential emigrants», «diffuse», and positive/»reached» civic identity). It is proved that for them such values as mutual assistance and social interaction seem meaningless, because their life principle is: «in this world, everyone for himself». Students of this type, as well as students with uncertain/»diffuse» civic identity, did not seem to feel emotionally positive relationship and internal unity with their fellow citizens.

Moreover, students with «reached» identity and «potential emigrants», in contradiction to «diffuse», know who they are and what they want, and structure their lives appropriately, what is providing them a sense of directivity and meaningfulness of life (either in Ukraine or abroad). It is proved that they find important such values as fullness of life experiences, freedom, creativity, and diversity of life. Comparing with «negative-passive» and «diffuse» types, they are more likely to actualize such values as social order, national security, peace on Earth, family security, social justice.

S.L. Hrabovska – the scientific contribution of the co-author is 50%,

I.R. Petrovska – the scientific contribution of the co-author is 50%.

Key words: civic identity, civil society, national security, students, emigration, individual model of the world.

С.Л. Грабовська, І.Р. Петровська. Особливості світосприйняття та ціннісно-мотиваційної сфери студентів з різним типом громадянської ідентичності. Представлено результати дослідження індивідуально-психологічних властивостей студентів з різним типом громадянської ідентичності. Виявлено, що досліджувані студенти з «негативно-пасивним» типом громадянської ідентичності мають найвищий показник, у порівняно з представниками інших типів («потенційні емігранти», «дифузні» та з позитивною/«досягнутою» громадянською ідентичністю), за хаотичною модальністю світосприйняття, при якій світ уявляється невпорядкованим та непередбачуваним. З'ясовано, що для них такі цінності, як соціальна взаємодопомога, взаємодія уявляються позбавленими сенсу, оскільки вони живуть за принципом «у цьому світі кожен сам за себе». Студенти цього типу, так само як і студенти з невизначеною («дифузною») громадянською ідентичністю, як показують результати, не відчувають емоційно позитивного зв'язку, внутрішньої єдності зі співгромадянами.

Встановлено, що студенти з «досягнутою» ідентичністю та «потенційні емігранти», на відміну від «дифузних», знають, хто вони і чого хочуть, і відповідно структурують своє життя, що забезпечує їм почуття спрямованості і осмисленості життя (відповідно, в Україні чи за її межами). З'ясовано, що для них важливими є повнота життєвих переживань і такі цінності як свобода, творчість, різноманітне життя. Вони, у порівнянні з «негативно-пасивними» та «дифузними» типами, більшою мірою актуалізують для себе такі цінності як соціальний порядок, національна безпека, мир на Землі, безпека сім'ї, соціальна справедливість.

Ключові слова: громадянська ідентичність, громадянське суспільство, національна безпека, студенти, еміграція, індивідуальна модель світу.

С. Л. Грабовская, И. Р. Петровская. Особенности мировосприятия и ценностно-мотивационной сферы студентов с разным типом гражданской идентичности. Представлены результаты исследования индивидуально-психологических особенностей студентов с разным типом гражданской идентичности. Выявлено, что исследуемые студенты с «негативно-пассивным» типом гражданской идентичности имеют самый высокий показатель, по сравнению с представителями других типов («потенциальные эмигранты», «диффузные» и с положительной / «достигнутой» гражданской идентичностью), по хаотичной модальности мировосприятия, при которой мир представляется неупорядоченным и непредсказуемым. Установлено, что для них такие ценности, как социальная взаимопомощь, взаимодействие представляются лишенными смысла, поскольку живут по принципу «в этом мире каждый сам за себя». Студенты этого типа, так же как и студенты с неопределённой

(«диффузної») громадянської ідентичністю, як показують результати, не испытывают емоционально положительной связи, внутреннего единства с согражданами.

Установлено, що студенти з «достигнутой» ідентичністю і «потенціальні емігранти», в отличие от «диффузних» знають, хто вони і чого хочуть, і відповідно структурують свою життя, що забезпечує їм почуття напрямленості і осмисленості життя (відповідно, в Україні або за її межами). Установлено, що для них важливі повнота життєвих переживань і такі цінності як свобода, творчість, різноманітна життя. Вони, в порівнянні з «негативно-пасивними» і «диффузними» типами, в більшій ступені актуалізують для себе такі цінності як соціальний порядок, національна безпека, мир на Землі, безпека родини, соціальна справедливість.

Ключевые слова: громадянська ідентичність, громадянське суспільство, національна безпека, студенти, еміграція, індивідуальна модель світу.

Постановка проблеми. Громадянська ідентичність лежить в основі побудови консолідованого громадянського суспільства, без якого розв'язання проблем опору зовнішній агресії і виходу з кризи істотно ускладнюється. Зростання інтересу до громадянської ідентичності можна пояснити тим, що вона реалізується через практики громадян, що формують загальну суспільну поведінку і є своєрідним індикатором, показником стану суспільства. Сформована громадянська ідентичність є передумовою зміцнення української державності і консолідації суспільства, певною умовою цілісності держави. Розуміння закономірностей становлення та функціонування громадянської ідентифікації відкриває великі можливості в дослідженні громадянського суспільства загалом і є основою для аналізу та прогнозів масової поведінки українських громадян, в тому числі їхніх еміграційних настроїв.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Громадянська ідентичність є елементом системи соціальних ідентичностей особистості. В сучасному соціально-психологічному науковому дискурсі соціальну ідентичність визначають як феномен, що виникає на основі усвідомлення особистістю своєї приналежності до різноманітних соціальних груп, до яких людина долучається або приналежна в процесі своєї життєдіяльності [10; 6]; як самовизначення в соціально-груповому просторі щодо різноманітних спільнот як «своїх», так і «не своїх» [9, с. 597]; як переживання належності до соціальної спільноти, включеності в певну соціальну категорію [4, с. 8]; як набори і діапазон фіксованих в соціокультурних практиках ознак (характеристик) надіндивідуальних (уявних) спільнот, які наділяються рисами колективного

суб'єкта [1, с. 142]; як цілісне динамічне утворення, що виступає як система конструктів, в якій зосереджені уявлення людини про саму себе як представника соціальних спільнот, що супроводжуються оціночними і сенсовими виявами [3, с. 7]; як конкретною обумовлену інтерпретацію та реалізацію соціального запасу знань в рамках практик уяви [7].

Науковці акцентують увагу на різних аспектах громадянської ідентичності. З боку індивіда, громадянська ідентичність – це усвідомлення приналежності до спільноти громадян тієї чи іншої держави, що має для нього значущий сенс; а з боку спільноти – це феномен надіндивідуальної свідомості, ознака (якість) громадянської спільноти, що характеризує її як колективного суб'єкта [2, с. 140].

Становлення громадянської ідентичності особистості відбувається в процесі її взаємодії з соціальною реальністю, в процесі якої ця реальність суб'єктивно осмислюється відповідно до системи життєвих цінностей, потреб тощо. Громадянська ідентичність пов'язана із такою категорією як індивідуальна модель світу – суб'єктивний образ оточуючої реальності, що відображає також уявлення суб'єкта про себе, свої стосунки з цією реальністю, власне місце в ній і, відповідно, впливає на його ціннісно-смыслову сферу і поведінку. Сприйняття світу, його категоризація, через що упорядковується повсякденне буття та набуває сенсів і значень, формує ідентичність.

Отже, громадянську ідентичність можна розглядати як соціально-психологічний конструкт, що виникає у процесі суб'єктивного відображення і активної побудови громадянином соціальної реальності, в якій важливими є *держава* з її організаційним середовищем та *спільнота громадян*, що повинні задавати загальні життєві цінності, орієнтувати в довіллі, поставляючи відносно впорядковану інформацію, формувати почуття захищеності, сприяти психологічному благополуччю, самореалізації тощо.

Метою статті є виявлення відмінностей світосприйняття та ціннісно-мотиваційної сфери студентів з різним типом громадянської ідентичності.

Для досягнення поставленої мети було використано такі методи та методики:

- авторський опитувальник «Громадянська ідентичність», розроблений за принципом побудови шкали Лайкерта. Пункти опитувальника – прості твердження, які респонденту пропонують оцінити. Використано п'ять градацій: 1 – повністю не погоджуюсь, 2 – швидше не погоджуюсь,

3 – важко сказати, 4 – швидше погоджуюсь, 5 – повністю погоджуюсь. Результати психометричної перевірки опитувальника представлено у [8];

- опитувальник «Соціально-психологічний аналіз індивідуальної моделі світу» (СПАІМС) Г. Малюченко–В. Смірнова [5], який використано для вивчення індивідуальних особливостей світорозуміння і соціального пізнання, дозволяє визначати міру вираженості таких типів (моделей, модальностей) образу світу як «хаотичний» – світ уявляється як неупорядкований та непередбачуваний, з відсутніми єдиними законами, правилами; у цьому світі «кожен сам за себе»; «антагоністичний» – світ сприймається як арена постійної боротьби Добра та Зла, чітко поділяється на хороших «своїх» і поганих «чужих»; «механістично-технократичний» – світ – це упорядкована система, єдиний взаємопов’язаний «механізм», кожен елемент якого повинен чітко виконувати свою роль, функції (інакше порушиться світовий порядок); «організмичний» – світ сприймається як єдиний живий організм, як великий дім або родина, у якій живуть різні люди з різними позиціями та цілями і головною метою котрої є збереження гармонії. Методика дозволяє виявити усвідомлювані та неусвідомлювані уявлення людини про соціальну реальність. Кожна модальність, якщо вона переважає, взаємопов’язана з певними цінностями, установками, особистісними сенсами;
- методику «Діагностика індивідуальних цінностей» Ш. Шварца (в адаптації О. Тихомандрицької, Е. Дубовської), оскільки громадянська ідентичність найтісніше пов’язана з ціннісно-сенсовою сферою особистості. Ш. Шварц виділяє 10 мотиваційних типів, утворених певними цінностями, які задають загальну спрямованість життєдіяльності людини, а також орієнтують її на конкретні дії.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. В дослідженні брали участь 89 студентів факультетів філософського, біологічного та іноземних мов ЛНУ імені Івана Франка.

Кластерний аналіз із використанням процедури дерева класифікації та методу к-середніх (після стандартизації) виявив чотири групи студентів з різним типом громадянської ідентичності (рис. 1). Коректність класифікації: 1 кластер – 100%, 2 кластер – 100%, 3 кластер – 95%, 4 кластер – 100%. Загальний показник – 98,3% (Wilks’ Lambda: 0,0146791, $p < 0,0000$).

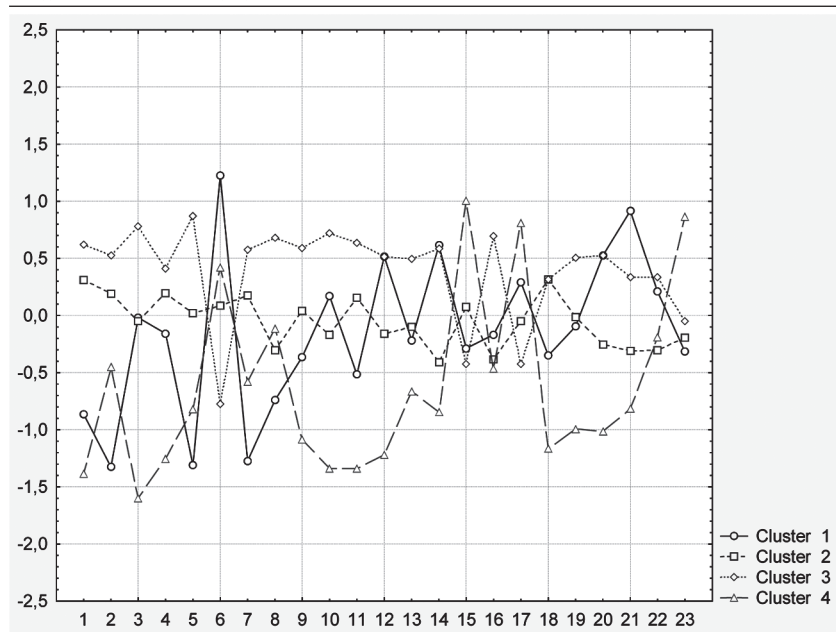


Рис. 1. Групи досліджуваних з різною громадянською ідентичністю

1 – Я пишаюся тим, що є громадянином України; 2 – Я оптимістичний щодо свого майбутнього в державі; 3 – Я вважаю себе патріотом України; 4 – Я глибоко шаную державні символи України; 5 – Своє майбутнє я пов’язую лише з Україною; 6 – Якщо була б можливість, я би без вагань переїхав жити в іншу країну; 7 – Я вірю в перспективи розвитку України як держави; 8 – Існує багато можливостей для особистісної та професійної самореалізації в Україні; 9 – Для мене важливо підтримувати українські традиції та культуру;

10 – Я проявляю організаційно-значущу щодо держави поведінку;

11 – Я повністю ідентифікую себе з громадянином України;

12 – Я вважаю себе відповідальним громадянином; 13 – Мої уявлення про себе мають тісний зв’язок із Україною; 14 – Я завжди відстоюю свої права як громадянин країни; 15 – Мені байдуже в якій країні реалізовувати себе та свої таланти; 16 – Я високо оцінюю свою громадську активність; 17 – Суверенітет та цілісність України для мене не настільки важливі, щоб я був готовий їх захищати; 18 – Я сприймаю Україну як свою Батьківщину; 19 – Я відчуваю тісний зв’язок з громадянами України; 20 – Я готовий допомагати громадянам у разі необхідності; 21 – Я вважаю себе європейцем; 22 – Я вважаю себе громадянином світу; 23 – Я вважаю себе радянською людиною.

Студенти першої групи (13,6%), порівняно з іншими досліджуваними, демонструють найбільшу готовність та бажання покинути країну, емігрувати, а відтак і змінити громадянську ідентичність. Це обумовлюється їхнім песимізмом щодо свого майбутнього в цій державі, вони не пов'язують його з Україною, розчаровані та зневірені у перспективах розвитку України як держави. Такі студенти ідентифікують себе радше не з українськими громадянами, а з європейцями, з їхньою активною громадянською позицією (відповідальність, відстоювання своїх громадянських прав, допомога іншим тощо). Цю громадянську позицію можна назвати «*потенційні емігранти*» або «протестною» громадянською ідентичністю.

Попри усі твердження, що еміграція не завжди означає зміни громадянської ідентичності, слід визнати: готовність виїхати до іншої країни на постійне місце проживання означає включення до організаційного середовища іншої держави, з іншою правовою практикою, з іншими аксіологічними характеристиками; активність у цьому середовищі з часом неминуче вимагатиме від особистості іншої громадянської ідентичності. Наявність спільних з новими співгромадянами життєвих (в тому числі побутових, економічних, правових) проблем зумовлює спільний пошук прийнятних для всіх рішень – отже, формуватиметься ідентичність з новою групою і поступова дезактуалізація зв'язків з попередньою громадянською спільнотою.

Студенти другої групи (37,3%) демонструють певну невизначеність, невиразність, неясність і нестійкість власних уявлень про себе як громадянина (на більшість тверджень обирали відповідь «важко сказати», зокрема і щодо ідентифікації себе з громадянином України). Такий стан ідентичності характерний для студентів, які не мають чітких цілей, цінностей і переконань і які не намагаються активно формувати їх. Умовно цих студентів можна назвати як таких, що мають «*невизначену*» («*дифузну*») громадянську ідентичність.

33,9% досліджуваних студентів (третя група) демонструють «*позитивну*» («*досягнуту*») громадянську ідентичність. Типовий представник цього кластера повністю ідентифікує себе із громадянином України, вважає себе патріотом, пишається тим, що є громадянином своєї держави, своє майбутнє пов'язує лише з Україною, оскільки бачить багато можливостей для соціальної самореалізації саме в своїй державі, відтак не схильний емігрувати, вірить в перспективи розвитку України як держави, відчуває тісний зв'язок та солідарність з іншими громадянами

України і готовий їм допомагати у разі необхідності, виявляє організаційно-значущу (суспільно корисну) поведінку щодо держави і громадян, високо оцінює свою громадянську активність, готовий захищати суверенітет і цілісність держави, оскільки найважливішими цінностями українського суспільства вважає державницькі цінності.

Представників четвертої групи (15,2%) умовно можна назвати як «чужих в чужій державі» («байдужих»), вони демонструють неприйняття української громадянської ідентичності. Їм байдуже, в якій країні себе реалізовувати, вони не вважають українські державницькі цінності для себе важливими, не ідентифікують себе з громадянами України, не вважають Україну своєю Батьківщиною, не пишуться тим, що є громадянами України, відповідно не вважають себе патріотами, не шанують державні символи, для них не важливо підтримувати українські традиції та культуру, вони не почувають зв'язку з іншими українськими громадянами, можна говорити про мінімальну включеність у структури громадянського суспільства та їхній, у більшій частині, пасивно-негативний характер. Серед представників цього кластера є такі, що почасти відносять себе до категорії «радянська людина». Відповідно таку громадянську ідентичність можна назвати «пасивно-негативною».

Наявність позитивної та негативної громадянської ідентичності узгоджуються із теорією соціальної ідентичності Г. Теджфела, згідно якої соціальна ідентичність є частиною «Я-концепції», що виникає з усвідомлення свого членства в соціальній групі (або групах) разом з ціннісним і емоційним значенням, що надається цьому членству [11]. Оскільки членство в групах пов'язане з позитивною або негативною соціальною оцінкою, то і сама соціальна ідентичність людини, а відтак і громадянська, може бути позитивною або негативною.

Для виявлення особливостей світосприйняття та ціннісно-мотиваційних орієнтацій студентів із різними типами громадянської ідентичності використано однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA та тест Шеффе.

Виявлено статистично значущі відмінності серед студентів з різним типом громадянської ідентичності за показниками «Хаотичний тип» образу світу ($F=5,08$, $p=0,004$), «Антагоністичний тип» ($F=4,48$, $p=0,022$), «Організмичний тип» ($F=4,57$, $p=0,006$), мотиваційними типами «Саморегуляція» ($F=5,70$, $p=0,002$), «Стимулювання» ($F=6,83$, $p=0,001$), «Гедонізм» ($F=3,42$, $p=0,023$), «Безпека» ($F=4,37$, $p=0,007$), «Комформ-

ність» ($F=3,13$, $p=0,033$), «Традиції» ($F=7,34$, $p=0,0002$), «Прихильність» ($F=5,74$, $p=0,002$),

Студенти з «пасивно-негативним» типом громадянської ідентичності мають найвищий показник, порівняно зі студентами інших типів за хаотичною модальністю світосприйняття, за якої світ уявляється непередбачуваним та мінливим, у якому немає нічого певного, немає стійкого порядку. Вони прагнуть, в першу чергу, не до особистісного зростання, а до накопичення «навичок виживання», покладаються на інтуїцію і, найчастіше, готові діяти імпульсивно, за обставинами. У них, зазвичай, відсутні глибокі прихильності, стійкі міжособистісні стосунки, бо поділяють принцип «у цьому світі кожен сам за себе», тобто такі цінності, як соціальна взаємодопомога, взаємодія уявляються позбавленими сенсу [5].

Виявлено статистично значущі відмінності між відповідями студентів з «пасивно-негативною» громадянською ідентичністю за шкалою «Організмичний тип» образу світу (найнижчий показник) і молодих людей з «досягнутою» ($p=0,0001$) (найвищий показник) та «дифузною» ($0,003$) громадянською ідентичністю. Відповідно для студентів зі сформованою громадянською ідентичністю більшою мірою властиво вважати підтримку стабільності та гармонії в соціумі важливою справою, прагнути у всьому дотримуватися принципу «не нашкодь», однак нерідко підтримувати гармонію їм вдається тільки ціною власного благополуччя. Час від часу вони можуть ставати непримиренними борцями за будь-які надособистісні цінності, переживають свою персональну відповідальність за «долю держави».

Студенти з «досягнутою» ідентичністю демонструють найвищі показники, порівняно зі студентами інших типів громадянської ідентичності, за шкалою «Антагоністичний тип» образу світу. Молодь зі сформованою українською ідентичністю має чіткі уявлення щодо того, як повинно бути організоване сучасне суспільство і з чий конкретної вини їх життя не настільки добре, як хотілося би. Їхня свідомість групоцентрична. Світ вони чітко поділяють на «своїх», яких вони зазвичай ідеалізують, і «чужих», від яких вони ніколи не чекають нічого доброго. Це, певною мірою, узгоджується з положеннями теорії самокатегоризації Дж. Тернера, згідно якої соціальна ідентичність є наслідком категоризації.

За шкалою «Саморегуляція» (мотиваційною метою цього типу цінностей є незалежні, автономні думки і дії, управління власними поглядами) виявлено відмінності у відповідях студен-

тів з «дифузною» ідентичністю (найнижчий показник) та студентів з «досягнутою» ідентичністю ($p=0,001$) і «потенційними емігрантами» ($p=0,006$). Студенти з «досягнутою» ідентичністю та «потенційні емігранти», на відміну від «дифузних» знають, хто вони і чого вони прагнуть, і відповідно структурують своє життя, що забезпечує їм почуття спрямованості і осмисленості життя (відповідно, в Україні чи за її межами).

За шкалою «Традиції» (повага і підтримка звичаїв, прийняття і визнання ідей, існуючих в певному соціокультурному просторі, духовність, почуття вдячності, доброзичливість, благочестя тощо) молодь з «досягнутою» громадянською ідентичністю демонструє найвищий показник, що статистично відрізняється від відповідного показника у студентів з «пасивно-негативною» ідентичністю ($p=0,0000$) та «дифузними» ($p=0,005$). Будь-які соціальні групи виробляють свої символи і ритуали. Їхня роль і функціонування визначаються досвідом групи і закріплюються у традиціях і звичаях. Традиційний спосіб поведінки стає символом групової солідарності, виразом єдиних цінностей і гарантією виживання.

Студенти з «пасивно-негативним» типом громадянської ідентичності демонструють найнижчі показники за шкалою «Стимулювання», мотиваційна мета якої окреслюється як «новизна і змагання в житті». Особливо значущими є відмінності за цим показником між ними і «потенційними емігрантами» ($p=0,005$) та студентами з «досягнутою» ідентичністю ($p=0,006$), для яких, як показують результати, важливими є повнота життєвих переживань і такі цінності як свобода, творчість, різноманітне життя, широта поглядів, відвага, життєрадісність, допитливість.

Варто зазначити, що для «потенційних емігрантів», порівняно зі студентами інших груп, і особливо з тими, що мають «дифузну» ($p=0,006$) та «пасивно-негативну» ($p=0,010$) громадянську ідентичність, такі цінності як насолода життям, турбота про себе, задоволення (шкала «Гедонізм») є дуже важливими. Цим почасти і обумовлюються еміграційні настрої в досліджуваних, які при цьому наводять такі аргументи: за кордоном «кращі умови проживання, стабільне та комфортне життя», «більше можливостей самореалізації», «кращі перспективи розвитку», «адекватна оцінка зусиль – висока заробітна плата», «можливість змінити життя на краще», «більше можливостей подорожувати, побачити щось нове, познайомитися з новою культурою» тощо.

Виявлено значущі відмінності відповідей групи студентів з «дифузною» та «пасивно-негативною» громадянською ідентичністю (найнижчі показники), порівняно з «потенційними емігрантами» та студентами з «досягнутою» ідентичністю за шкалами «Прихильність» та «Конформність». Студенти з незначеною та негативною громадянською ідентичністю найменше підтримують цінності, похідні від позитивної взаємодії, потреби в афіліації та забезпеченні процвітання групи. Вони не чують тісного емоційно позитивного зв'язку, внутрішньої єдності зі співгромадянами.

Статистично значущі відмінності наявні за шкалою «Безпека» (мотиваційна мета цього типу – безпека для інших людей і себе, гармонія, стабільність соціуму і взаємин у ньому) у студентів з «пасивно-негативною» громадянською ідентичністю і «потенційними емігрантами» ($p=0,002$) та «досягнутою» громадянською ідентичністю ($p=0,001$), причому найвищий показник за цією шкалою мають «потенційні емігранти», а найнижчий – студенти з громадянською ідентичністю «пасивно-негативного» типу.

«Потенційні емігранти» так само, як і студенти із «досягнутою» громадянською ідентичністю, актуалізують для себе такі цінності як соціальний порядок, національна безпека, мир на Землі, безпека сім'ї, соціальна справедливість. Відтак відсутність стабільності, безпеки, захищеності у державі є факторами ризику еміграції і своєрідної «перевірки на міцність» патріотичних/громадянських почуттів сучасного українського студентства.

Держава, яка не може гарантувати безпеку та захист своїм громадянам, не сприяє їхньому психологічному та економічному благополуччю, соціальній самореалізації, на жаль, буде втрачати прихильність і довіру своїх громадян, втрачати їхню громадянську ідентичність, що може становити загрозу не лише для особистісного розвитку та соціальної зрілості її молодих громадян, а й загалом складати перешкоди на шляху державотворення та у певній мірі загрожувати національній безпеці.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Результати дослідження підтверджують думку про те, що усвідомлена належність до держави як її громадянина ще не означає сформованої громадянської ідентичності. Тільки 34% досліджуваних студентів мають сформовану позитивну громадянську ідентичність, 37% – виявляють певну невизначеність, невизначеність, нечіткість власних уявлень про себе як громадянина, 15% – демон-

струють неприйняття української громадянської ідентичності, мають сформовану негативну громадянську ідентичність, і більшою мірою, порівняно з іншими, виявляють пасивно-байдужу громадянську позицію, 14% – складають групу «потенційних емігрантів», готових змінити українську громадянську ідентичність на іншу.

Отож, громадянська ідентифікація пов'язана зі свідомим вибором і особливо, як показують результати нашого дослідження, із ціннісно-мотиваційною та емоційно-оцінною сферами особистості.

Варто зазначити, що психологічно зріле громадянство ґрунтується на цінностях, які підтримують і сприяють розвитку мотивації громадянської поведінки, передусім мотивації зберігати громадянство певної держави. Однією з найважливіших цінностей є ідея державності (яку іноді ототожнюють з національною ідеєю). Ця ідея передбачає самоцінність держави (державу поціновується не як інституція для задоволення утилітарних потреб громадян, а як втілення національного духу, тому є самоцінністю і самоціллю). Відповідно, спільнота громадян також виступає як цінність, що пов'язано з переживанням взаємозв'язку, солідарності, взаємопідтримки. Усе це сприяє позитивному «Ми»-образу, переживанню сенсу і цінності власного життя. Мотивація громадянства завдяки переживанню цих цінностей зростає і допомагає особистості протистояти різноманітним життєвим труднощам. Навіть когніції (знання, уявлення, різного роду раціональні утворення, що стосуються держави, громадянства і громадян) грають допоміжну роль, їхньою основною функцією є підтримка відповідних цінностей та збереження мотивації причетності до держави, включеності до її організаційного середовища.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні соціально-психологічної реальності, яка робить привабливою причетність до держави і внаслідок цього спонукає свідому, добровільну громадянську самоідентифікацію.

Список використаних джерел

1. Абушенко В. Л. Проблема идентичностей / В.Л. Абушенко // Вопросы социальной теории : научный альманах. – Т. IV. – М. : Междисциплинарное общество социальной теории, 2010. – С. 128–146.
2. Водолажская Т. Идентичность гражданская / Т. Водолажская // Образовательная политика. – 2010. – № 5–6. – С. 140–142.

3. Иванова Н. Л. Психологическая структура социальной идентичности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Н. Л. Иванова / Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2003. – 51 с.
4. Коростелина К. В. Структура и динамика системы социальной идентичности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / К. В. Коростелина / Таврический национальный ун-т им. В.И.Вернадского. – Симферополь, 2003. – 30 с.
5. Малюченко Г. Н. Социально-психологический анализ целостных представлений о мире : монография / Г. Н. Малюченко, В. М. Смирнов. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2006. – 155 с.
6. Микляева А. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования : монография / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 8–47.
7. Миненков Г. Концепт идентичности: перспективы определения: Электр. ресурс. – Режим доступа: <http://belintellectuals.eu/publications/174/>
8. Петровська І. Р. Розробка та психометрична перевірка опитувальника «Громадянська ідентичність» / І. Р. Петровська // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Вип. 1, Т. 1. – Херсон, 2016. – С. 70–76.
9. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В. А. Ядов // Мир России, 1995. – №3-4. – С. 158–181.
10. Hunter J. A. Inter-Group Evaluative Bias and Self-Esteem among Christians / J. A. Hunter // Current Research In Social Psychology, 1998. – Vol. 3 (7). – P. 74–87.
11. Tajfel H. The social identity theory of inter-group behavior / H. Tajfel, J. Turner // Psychology of Intergroup Relations. – Chigago : Nelson-Hall, 1986.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abushenko V. L. Problema identichnostey / V.L. Abushenko // Voprosyi sotsialnoy teorii : nauchnyiy almanah. – Т. IV. – М. : Mezhdistsiplinarnoe obschestvo sotsialnoy teorii, 2010. – С. 128–146.
2. Vodolazhskaya T. Identichnost grazhdanskaya / T. Vodolazhskaya // Obrazovatel'naya politika. – 2010. – № 5–6. – С. 140–142.

3. Ivanova N. L. Psihologicheskaya struktura sotsialnoy identichnosti : avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.05 / N. L. Ivanova / Yaroslav. gos. un-t im. P. G. Demidova. – Yaroslavl, 2003. – 51 c.
4. Korostelina K. V. Struktura i dinamika sistemyi sotsialnoy identichnosti : avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.05 / K. V. Korostelina / Tavricheskiy natsionalniy un-t im. V.I.Vernadskogo. – Simferopol, 2003. – 30 s.
5. Malyuchenko G. N. Sotsialno-psihologicheskiiy analiz tselostnyih predstavleniy o mire : monografiya / G. N. Malyuchenko, V. M. Smirnov. – Saratov : Izd-vo Saratovskogo un-ta, 2006. – 155 s.
6. Miklyaeva A. V. Sotsialnaya identichnost lichnosti: sozderzhanie, struktura, mehanizmyi formirovaniya : monografiya / A.V. Miklyaeva, P. V. Rummyantseva. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. – S. 8–47.
7. Minenkov G. Kontsept identichnosti: perspektiviyi opredeleniya, 2005. – Rezhim dostupu: <http://belintellectuals.eu/publications/174/>
8. Petrovska I. R. Rozrobka ta psykometrychna perevirka opytuvalnyka «Hromadianska identychnist» / I. R. Petrovska // Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia «Psykhologichni nauky». – Vyp. 1, T. 1. – Kherson, 2016. – S. 70–76.
9. Yadov V. A. Sotsialnyie i sotsialno-psihologicheskiiie mehanizmyi formirovaniya sotsialnoy identichnosti lichnosti / V. A. Yadov // Mir Rossii, 1995. – № 3–4. – S. 158–181.
10. Hunter J. A. Inter-Group Evaluative Bias and Self-Esteem among Christians / J. A. Hunter // Current Research In Social Psychology, 1998. – Vol. 3 (7). – P. 74–87.
11. Tajfel H. The social identity theory of inter-group behavior / H. Tajfel, J. Turner // Psychology of Intergroup Relations. – Chigago : Nelson-Hall, 1986.

Received November 09, 2016

Revised December 10, 2016

Accepted January 12, 2017

АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ДЕТЕРМІНАНТ В ІНОЗЕМНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Zhovner V.Yu. Analysis of the Theoretical and Methodological Approaches to the Study of Personality Competitiveness and its Determinants in Foreign Literature / V.Yu. Zhovner // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 144–155.

V.Yu. Zhovner. Analysis of the Theoretical and Methodological Approaches to the Study of Personality Competitiveness and its Determinants in Foreign Literature. The article makes the analysis of foreign sources on theoretical and methodological approaches to the research and determinants of competitiveness.

We found out a large number of ambiguous statements and theoretical studies due to the different scientists approaches to the content of competitiveness depending on the purpose, object and subject of the research.

We investigated that most of the scientists consider competitiveness on the micro level as the ability to quickly and smoothly adapt to the constant changes in social conditions, technological progress, new activities and communication. On the macro level – as the ability to produce goods and services that have been successfully implemented at the international or domestic markets provided simultaneously maintaining or improving the living standards of people in the organization, equal or higher than the competitors level, the ability to foresee, update and use all opportunities for development.

We described the content and determinants of social-comparative individual competitiveness concept dynamic model which aims at generalization of competitive motive, behavior, moving forward, improving personal efficiency and goals achieving.

We concluded that the scientific approaches to the competitiveness are investigated on three levels – interpersonal, intergroup and interorganizational, common to them are the attitude and relationships that exist between competitors or firms. The difference between individual and situational factors helps to establish future direction of social comparison

and generates new perspectives for psychological and related scientific researches.

Key words: theoretical and methodological approaches, competitiveness, personality, determinants, determination, analysis.

В.Ю. Жовнер. Аналіз теоретико-методичних підходів дослідження конкурентоспроможності особистості та її детермінант в іноземній літературі. У статті здійснено аналіз іноземних джерел щодо теоретико-методологічних підходів дослідження і детермінант конкурентоспроможності. З'ясовано наявність великої кількості неоднозначних тверджень та теоретичних обґрунтувань, що зумовлено різними підходами вчених до змістовної характеристики конкурентоспроможності залежно від мети, об'єкта і предмета свого дослідження.

Встановлено, що більшість науковців розглядають конкурентоспроможність на мікрорівні як таку, що здатна швидко та безболісно адаптуватись до постійних змін суспільних умов, науково-технічного прогресу, нових видів діяльності, спілкування та макрорівні – як здатність виробляти товари і послуги, які успішно реалізуються на міжнародних або внутрішніх ринках за умови одночасної підтримки або підвищення життєвих стандартів працівників організації, рівних або вищих, ніж у конкурентів, а також здатність передбачати, оновлюватись і використовувати усі можливості для розвитку.

Розкрито зміст і детермінанти динамічної моделі соціально-порівняльної концепції конкурентоспроможності особистості, які спрямовано на генералізацію конкурентного мотиву поведінки, рух вперед, підвищення своєї ефективності і досягнення мети.

Зроблено висновок, що наукові підходи щодо конкурентоспроможності досліджуються на трьох рівнях – міжособистісному, міжгруповому і міжорганізаційному, спільним для них є ставлення і взаємовідносини, які існують між конкурентами чи фірмами. Різниця між індивідуальними та ситуаційними чинниками допомагає встановити напрям майбутнього соціального порівняння і генерує нові перспективи для психологічних та суміжних наукових пошуків

Ключові слова: теоретико-методичні підходи, конкурентоспроможність, особистість, детермінанти, визначення, аналіз.

В.Ю. Жовнер. Анализ теоретико-методических подходов исследования конкурентоспособности личности и её детерминант в иностранной литературе. В статье осуществлен анализ иностранных источников по теоретико-методологическим подходам исследования и детерминант конкурентоспособности. Выяснено наличие большого количества неоднозначных утверждений и теоретических обоснований, что обусловлено различными подходами учёных к содержательной характеристике конкурентоспособности в зависимости от цели, объекта и предмета своего исследования.

Установлено, что большинство учёных рассматривают конкурентоспособность на микроуровне как такую, которая способна быстро и без-

болезненно адаптироваться к постоянным изменениям общественных условий, научно-технического прогресса, новых видов деятельности, общения и макроуровне – как способность производить товары и услуги, которые успешно реализуются на международных или внутренних рынках при условии одновременной поддержки или повышения жизненных стандартов работников организации, равных или более высоких, чем у конкурентов, а также способность предвидеть, обновляться и использовать все возможности для развития.

Раскрыто содержание и детерминанты динамической модели социально-сравнительной концепции конкурентоспособности личности направленных на генерализацию конкурентного мотива поведения, движение вперед, повышение своей эффективности и достижения цели.

Сделан вывод, что научные подходы к конкурентоспособности исследуются на трёх уровнях – межличностном, межгрупповом и межорганизационном, общим для них является отношение и взаимоотношения, которые существуют между конкурентами или фирмами. Разница между индивидуальными и ситуационными факторами помогает установить направление будущего социального сравнения и генерирует новые перспективы для психологических и смежных научных исследований.

Ключевые слова: теоретико-методические подходы, конкурентоспособность, личность, детерминанты, определение, анализ.

Постановка проблеми. Сфера діяльності конкурентоспроможної особистості багатьма авторами розглядається з урахуванням попереднього досвіду результатів своїх досліджень та аналізу наукових джерел. У змістовному аспекті як основні напрями дослідження розвитку конкурентоспроможності особистості можна виокремити як мінімум три сфери, зокрема: діяльності, спілкування і особистості та її самосвідомості [4, 5, 10, 11, 16, 28].

Стосовно першої з них – сфери діяльності, то тут наявний спектр аналітичних питань, які стосуються безпосередньо діяльності, і тих проблем, з якими стикається особистість в діяльності, що зумовлює суттєвий рівень суб'єктивної значущості задоволеності діяльністю. Звідси, зокрема, виникає необхідність розгляду професійних установок, інтересів, спрямованості особистості тощо. При цьому важливим аналітичним завданням виявилось з'ясувати їхню детермінантну взаємозумовленість [2, 7, 13, 23].

Доведено, що тривалий час конкурентоспроможною може бути лише людина, яка займається улюбленою справою, що дає їй задоволення, попри значні часові й енергетичні затрати [9, 26].

Отже, специфіка психологічних проблем сучасного періоду дослідження конкурентоспроможності визначається необхідністю вивчення нового соціально-економічного і професійного досвіду. З одного боку, це пов'язано з переходом до ринкової економіки, оскільки нові професії не мають ще коренів у професійній культурі нашого суспільства, а з іншого боку – відбувається складний процес щодо руйнування стереотипів традиційних форм професіоналізації, яка також потерпає від змін у сучасних умовах [4, 5, 12, 23].

Аналіз останніх досліджень. Науковці Каліфорнійського і Вашингтонського університетів J. Argo, K. White, D. Dahl, T. Cherry, L. Ellis, I. Erev, G. Bornstein, R. Galili, S Garcia, A. Tor, R. Gonzalez, L. Graf, A. Konig, A. Enders, H. Hungenberg, D. Miller, W. Turnbull, C. McFarland, D. Johnson, F. Johnson, A. Tesser, M. Tyrone розглядають поняття конкурентоспроможності, досліджуючи його на трьох рівнях: міжособистісному, міжгруповому і міжорганізаційному. Автори розглядають дослідження конкурентоспроможності, які існують за кожним з трьох рівнів і виокремлюють завдяки порівнянню загальні особливості, що виявляються у стосунках і взаємовідношеннях, які існують між конкурентами [1, 6, 11, 13, 16, 19, 26, 28].

Підходи зазначеної групи авторів базуються на визначенні конкурентності як ситуативного положення, у якому зворотно-пропорційно пов'язані цілі учасників взаємодії, коли успіх одного з учасників спричиняє невдачу іншого. Виходячи з такого визначення, дослідження міжособистої конкуренції, як правило, проводились в умовах лабораторного експерименту, налаштовуючи учасників один проти одного і, навіть в природних умовах не завжди враховувалися попередні стосунки [25, 28].

Мета статті – здійснити аналіз теоретико-методичних підходів і з'ясувати особливості детермінант конкурентоспроможності особистості за матеріалами іноземної літератури.

Виклад основного матеріалу. Президентська комісія США, яка займається конкурентоспроможністю в промисловості, запропонувала таке визначення цього поняття – це здатність виробляти товари і послуги, які реалізуються на міжнародних ринках за умови одночасної підтримки чи підвищення життєвих стандартів, рівних або вищих, ніж у конкурентів. Тобто це здатність передбачати, оновлюватися й використовувати всі можливості для розвитку державної чи приватної організації та її працівників, або ж певного напрямку виробництва [11, 16, 28].

Більшість учених під конкуренцією розуміють антагоністичну боротьбу між приватними організаціями за вигідніші умови виробництва і збуту товарів, за одержання якнайвищого прибутку. Крім економічної, існує і біологічна конкуренція – стосунки активного суперництва між особами одного чи різних видів за засоби існування й умови розмноження. За твердженням Stephen M.G, Tor A., Tyrone M., конкуренція – одна з форм боротьби за існування [5, 11, 28].

Фахівці США вважають, що конкурентоспроможність складається з двох частин – підтримка життєвих стандартів, які постійно підвищуються та збереження позицій лідера у світовій економіці. Поряд із конкурентоспроможністю товарів і послуг, вчені вважають, що можна говорити і про конкурентоспроможну економіку, науку, культуру і про конкурентоспроможну особистість [11, 28].

Як стверджують вчені Бостонського університету D. Johnson, F. Johnson, конкурентоспроможна особистість – це така особистість, яка здатна швидко й безболісно адаптуватися до постійних змін суспільних умов, науково-технічного прогресу й нових видів діяльності та форм спілкування за умови збереження позитивного внутрішнього психоенергетичного потенціалу й гармонії [5, 16].

Науковці G. Ku, D. Malhotra, J. Murnighan, M. Chen, K. Su, W. Tsai M. Pillutla, S. Ronson, прогнозували, що природа конкуренції проти знайомого конкурента може бути зумовлена попереднім досвідом взаємодії, якого немає проти незнайомця. Результати дослідження вказують на те, що рішення прийняті учасниками конкурентної взаємодії, які були пов'язані з попереднім досвідом знайомих осіб, мали суттєве і навіть вирішальне значення [5, 17, 21].

Аналогічні дослідження в галузі переговорного процесу показали, що стосунки і попередня взаємодія суттєво впливають як на поведінку, так і результати переговорів [7, 10, 28].

Водночас, дослідження конкурентної міжособистісної поведінки під час аукціону, показали, що учасники перевищують свої планові та цільові пропозиції, коли взаємодіють з конкретними окремими учасниками, а не з багатьма учасниками торгів [10, 17].

Організація досліджень, які вчені I. Erev, G. Bornstein, R. Galili, J. Tauer, J. Narackiewicz спрямували на вивчення конкурентності між групами певною мірою нагадують вивчення конкурентності між людьми. В лабораторному експерименті

учасників взаємодії об'єднували в групи, які налаштовувались одна проти одної і тоді виміри рівнів мотивації, єдності і зусиль фіксувалися разом. Водночас, досліджувався і рівень міжособистісної конкуренції з метою порівняння міжгрупової й міжособистісної конкуренції [8, 25].

За результатами інших досліджень, які пов'язано з, так званим, «інгруповим фаворитизмом» такими науковцями: J. Argo, K. White, D. Dahl, M. Brewer, M. Schmitt, E. Langer, було доведено, що взаємні стосунки можуть бути суттєвою детермінантою поведінки групи. Тобто, «інгруповий фаворитизм» зумовлений тим, що особистість сприймає учасників своєї групи більш позитивно, ніж інша група [1, 3, 27].

Отже, цей напрям досліджень свідчить, про те, що сила міжгрупової конкуренції може залежати від багатьох детермінант, і в першу чергу – від суми взаємодії між групами; від природи і результатів цих взаємодій; від схожості; статусів [1, 3, 10, 18, 19].

У більшості досліджень в галузі конкуренції між організаціями, на думку таких вчених як M. Stephen, A. Tor, M. Turone, недостатньо уваги приділено ролі взаємин, стосунків. Як правило, дослідження були спрямовані, у цілому, на конкуренцію між фірмами та їх структурними підрозділами, але не вивчалися специфічні особливості їх взаємовідносин [5, 28].

У класичній економічній теорії такі вчені як J. Armstrong, F. Collору конкуренцію розглядають як сукупну структуру ринку (наприклад, вільний ринок проти олігополії); з конкуруючими фірмами, зображеними як анонімні учасники. Водночас, як стверджують дослідники M. Chen, K. Su, W. Tsai, за останні два десятиліття зростає увага до ролі стосунків, взаємин в міжорганізаційній конкуренції [2, 5].

Науковці почали ретельно вивчати особливості щодо кроків підвищення конкурентоспроможності та порівнювати їх між фірмами, які їх застосовують, а саме: вихід на новий ринок або вихід нового товару, організаційні чи економічні заходи щодо персоналу [4, 5].

На підставі досліджень вченими з'ясовано, що конкурентоспроможні стратегії, які впроваджують конкуруючі фірми, формуються під впливом їхніх взаємовідносин, за схожістю величини компанії, спільного ринку, мультириночних контактів і подібності ресурсів [4, 5, 18].

Отже, результати аналізу літератури і досліджень науковців Вашингтонського і Каліфорнійського університетів дають підстави стверджувати, що наукові підходи в галузі конкурен-

тоспроможності вони розглядають на міжособистісному, міжгруповому і міжорганізаційному рівнях і загальним для них є: ставлення і взаємовідносини, які існують між конкурентами [1, 4, 5, 6, 11, 13, 16, 18].

Існують інші погляди на дослідження детермінант КСП особистості таких вчених як: М. Stephen, I. Garcia, М. Tugone, I. Schiff, а саме: з точки зору соціального порівняння – як порівняння себе з іншими і вони пропонують це розглядати як джерело конкурентної поведінки [10, 11, 28].

Відповідно до динамічної моделі соціально-порівняльної концепції КСП особистості конкурентна поведінка генерується завдяки односпрямованому мотиву ставати ще кращим, скоротити розбіжності з конкурентами, щоб рухатися вперед, підвищувати свою ефективність і досягати мети [9, 10, 28].

Такі вчені як Р. Hoffman, L. Festinger, D. Lawrence, С. Darnon, В. Dompnier, Р. Poortvliet виокремлюють висхідне порівняння, коли хто-небудь із партнерів наближається ближче до мети і це призводить до КСП поведінки [7, 14, 26, 28].

Водночас, низхідне порівняння визначається з тими, хто зараз знаходиться на нижчому рівні, але потенційно може досягати більш високого рівня, що теж детермінує КСП поведінку [14, 28].

Отже, згідно з поглядами певної школи науковців соціальне порівняння, як його називають автори, КСП ще недостатньо вивчено, тому вчені зосередили своє дослідження на низці поведінкових і емоційних показників, які детермінують КСП. Такими детермінантами КСП виявились конкурентна поведінка; конкурентна мотивація; прагнення перемогти; небажання збільшувати спільний прибуток; лицемірна поведінка; брехня; нанесення шкоди; оптимізація можливостей; вороже ставлення; упереджені поради і дії [1, 14, 28].

Основою динамічної моделі соціально-порівняльної концепції виявилось у тому, що дві основні форми чинників – індивідуальні та ситуаційні – здатні підвищувати КСП за різними показниками [1, 2, 5, 7, 8, 10, 11, 14, 19, 20, 24].

Як стверджують М. Stephen, А. Tor, М. Tugone, на відміну від індивідуальних чинників, ситуаційні стосуються сприйняття учасниками взаємодії з оточуючим соціальним середовищем і, отже, можуть надавати більш універсальний ефект впливу. Ситуативні чинники включають більш стабільні характеристики конкурентного середовища і рівномірно впливають на конкурентів, що дає можливість передбачити обставини. Водночас,

індивідуальні чинники залишаються на особистісному рівні і стосуються сприйняття учасниками взаємодії мети активності, а не самої ситуації. При цьому ситуативні чинники залишаються ситуаційними щодо сприйняття як ситуації, хоча вона неминуче оцінюється і тлумачиться суб'єктивно [11, 28].

Серед індивідуальних чинників, які впливають на КСП, такі вчені як F. Gibbons, B. Buunk, виокремлюють наступні особисті чинники, а саме: сприйняття їх схожості, близькості відносин або особистих історій. Серед багатьох змінних, які впливають на КСП, дослідники передусім розглядають соціально-орієнтовні порівняння і конкурентні диспозиції, а також досягнення мети діяльності [7, 12].

У цілому, ситуаційні фактори КСП включають остаточну ідентифікацію ситуаційних чинників у порівнянні, в тому числі близькість до стандарту, кількість конкурентів, соціальну категорію, аудиторію та рівень невизначеності [15, 22].

Отже, важливим джерелом конкурентної поведінки є соціальне порівняння, що трактується як тенденція до самостійної оцінки шляхом порівняння себе з іншими. Вчені Мічиганського і Нотрдамського університетів запропонували нову модель, що вивчає різницю між індивідуальними і ситуаційними чинниками, які підвищують соціальне порівняння і, таким чином, призводять до низки конкурентних відносин і поведінки [10, 11, 28].

Індивідуальні фактори – це ті, які варіюються від людини до людини: подібність рівня продуктивності, схожість суперників, їхні стосунки, близькість до особистості, а також різні змінні індивідуальних відмінностей, пов'язаних із соціальним порівнянням у цілому.

Ситуаційні фактори, навпаки, це ті фактори, соціального порівняння, які впливають на групу індивідуумів (є спільними), наприклад, наближеність до відповідності певним стандартам (майже відповідають – дуже далекі від стандарту), кількість конкурентів (мало – багато), належність до певної соціальної категорії та інші [10, 11, 28].

Висновки. Аналіз теоретико-методологічних підходів дослідження конкурентоспроможності особистості та її детермінант в іноземній літературі свідчить про неоднозначність, багатовекторність як визначення, так і дослідження його детермінант.

Встановлено, що більшість науковців розглядають конкурентоспроможність на мікрорівні як таку, що здатна швидко й безболісно адаптуватися до постійних змін суспільних умов, науково-технічного прогресу, нових видів діяльності, спілкуван-

ня та макрорівні – як здатність виробляти товари і послуги, які успішно реалізуються на міжнародних або внутрішніх ринках при умові одночасної підтримки або підвищення життєвих стандартів працівників організації, рівних або вищих, ніж у конкурентів, а також здатність передбачати, оновлюватись і використовувати усі можливості для розвитку.

З'ясовано, що наукові підходи щодо конкурентоспроможності досліджуються на трьох рівнях – міжособистісному, міжгруповому і міжорганізаційному, загальним для них є ставлення і взаємовідносини, які існують між конкурентами чи фірмами.

Розкрито зміст і детермінанти динамічної моделі соціально-порівняльної концепції конкурентоспроможності особистості, які спрямовано на генералізацію конкурентного мотиву поведінки, рух вперед, підвищення своєї ефективності і досягнення мети. Згідно з цією теорією основними детермінантами конкурентоспроможності виявились: конкурентна поведінка, конкурентна мотивація, прагнення перемогти, небажання збільшувати спільний прибуток, лицемірна поведінка, завдання шкоди, вороже ставлення, упереджені поради і дії, оптимізація можливостей.

Основою динамічної моделі соціально-порівняльної концепції конкурентоспроможності виявляється, що дві основні її форми чинників – індивідуальні та ситуаційні – здатні підвищувати конкурентоспроможність за різними показниками.

Серед індивідуальних детермінант, які впливають на конкурентоспроможність вчені виокремили особисті чинники, індивідуальні відмінності (особливості), сприйняття схожості, близькості відносин особистих історій, соціально-орієнтовані порівняння, конкурентні диспозиції, і досягнення мети діяльності. Водночас ситуативні детермінанти конкурентоспроможності стосуються сприйняття учасниками взаємодії з оточуючим соціальним середовищем і вони, як правило, спільні, але оцінюють-ся суб'єктивно.

Різниця між індивідуальними та ситуаційними чинниками допомагає встановити напрям майбутнього соціального порівняння і генерує нові перспективи для психологічних та суміжних наукових пошуків.

Перспектива подальшого дослідження – полягає в обґрунтуванні концептуальної моделі дослідження конкурентоспроможності, апробації психодіагностичного інструментарію щодо визначення детермінант конкурентоспроможності у фахівців туристичного бізнесу в Україні.

Список використаних джерел

1. Argo J. Social comparison theory and deception in the interpersonal exchange of consumption information / J. Argo, K. White, D. Dahl // *Journal of Consumer Research*. – 33. – 2006. – P. 99–108.
2. Armstrong J. S., Competitor orientation: Effects of objectives and information on managerial decisions and profitability / J. Armstrong, F. Collopy // *Journal of Marketing Research*. – 33, 1996. – P. 188–199.
3. Brewer M. B. The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? / M. Brewer // *Journal of Social Issues*. – 55. – 1999. – P. 429–444.
4. Chen M. J. Competitive dynamics: Themes, trends, and a prospective research platform / M. Chen, D. Miller // *Academy of Manag. – Annals*. – 6. – 2012. – P. 135–210.
5. Chen M. J. Competitive tension: The awareness motivation-capability perspective / M. Chen, K. Su, W. Tsai // *Academy of Management Journal*. – 50. – 2007. – P. 101–108.
6. Cherry T. L. Does rank-order grading improve student performance? Evidence from a classroom experiment / T. Cherry, L. Ellis // *International Review of Economics Education*. – 4. – 2005. – P. 9–19.
7. Darnon C. Achievement goals in educational contexts: A social psychology perspective. / C. Darnon, B. Dompnier, P. Poortvliet // *Social & Personality Psychology Compass*. – 6. – 2012. – P. 760–771.
8. Erev I. Constructive intergroup competition as a solution to the free rider problem: A field experiment / I. Erev, G. Bornstein, R. Galili // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 29. – 2007. – P. 463–478.
9. Festinger L. A theory of social comparison processes / L. Festinger // *Human Relations*. – 7. – 1954. – P. 117–140.
10. Garcia S. M. Social categories and group preference disputes: The aversion to winner-take-all solutions / S. Garcia, D. Miller // *Group Processes and Intergroup Relations*. – 10. – 2007. – P. 581–593.
11. Garcia S. M. Ranks and rivals: A theory of competition. / S. Garcia, A. Tor, R. Gonzalez // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 32. – 2006. – P. 970–982.
12. Gibbons F. X. Individual differences in social comparison: Development of a scale of social comparison orientation / F. Gibbons, B. Buunk // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 76. – 1999. – P. 129–142.

13. Graf L. Debiasing competitive irrationality: How managers can be prevented from trading off absolute for relative profit / L. Graf, A. König, A. Enders, H. Hungenberg // *European Management Journal*. – 30. – 2012. – P. 386–403.
14. Hoffman, P. Tendencies toward group comparability in competitive bargaining / P. Hoffman, L. Festinger, D. Lawrence // *Human Relations*. – 7. – P. 141–159.
15. Houston I. M. A factor analysis of scales measuring competitiveness / I. Houston, S. McIntire, I. Kinnie, C. Terry // *Educational and Psychological Measurement*. – 62. – 2002. – P. 84–298.
16. Johnson D. W. *Joining together: Group theory and group skills* (7th ed.) / D. Johnson, F. Johnson // 2000. – Boston. – MA: Allyn & Bacon. – 203 p.
17. Ku G., Malhotra, D. & Murnighan, J. K. Towards a competitive arousal model of decision-making: A study of auction fever in live and internet auctions / G. Ku, D. Malhotra, J. Murnighan // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. – 96. – 2000. – P. 89–103.
18. Miller D. Sources and consequences of competitive inertia – A study of the United States airline industry / D. Miller, M. Chen // *Administrative Science Quarterly*. – 39. – 1990. – P. 1–23.
19. Miller D. T. Particularistic and universalistic evaluation in the social comparison process. / D. Miller, W. Turnbull, C. McFarland // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 55. – 1988. – P. 908–917.
20. Moran S. When better is worse: Envy and the use of deception in negotiations / S. Moran, M. Schweitzer // *Negotiation and Conflict Management Research*. – 1. – 2008. – P. 3–29.
21. Pillutla M. M. Do we prefer coworkers who are better or worse than us? Evidence from the «Weakest Link» game. / M. Pillutla, S. Ronson // Paper presented at the meeting of the Academy of Management, Honolulu. – HI 2005. – August.
22. Seta J. J. The impact of comparison processes on coactors' task performance / J. Seta // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 42. – 1988. – P. 281–291.
23. Shepperd J. A. Behavioral otherenhancement: Strategically obscuring the link between performance and evaluation / J. Shepperd, R. Arkin // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 60. – 1991. – P. 79–88.
24. Solnick S. J., & Hemenway D. Is more always better? A survey on positional concerns. / S. Solnick, D. Hemenway // *Journal of Economic Behavior and Organization*. – 37. – 1998. – P. 373–383.

25. Tauer J. M. Winning isn't everything: Competition, achievement orientation, and intrinsic motivation. / J. Tauer, J. Harackiewicz // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 35. – 1999. – P. 209–238.
26. Tesser A. Toward a self-evaluation maintenance framework of social behavior. / A. Tesser // *Advances in experimental social psychology* / L. Berkowitz (Ed.), (Vol. 21, pp. 181–227). New York 1998. – NY: Academic.
27. White J. B. Horizontal hostility: Multiple minority groups and differentiation from the mainstream / J. White, M. Schmitt, E. Langer // *Group Processes and Intergroup Relations*. – 9. – 2006. – P. 339–358.
28. Stephen M. G. The psychology of competition: a social comparison perspective [Electronic resource] / M. Stephen, A. Tor, M. Tyrone // *Perspectives on psychological science* / – 2013 – 8 (6) / P. 634–650. – Access mode: <http://pps.sagepub.com/content/8/6/634>.

Received November 07, 2016

Revised December 12, 2016

Accepted January 21, 2017

УДК 159.9:316.647.5-055.26

С.І. Канюка

Sv.kanyuka@gmail.com

Вплив толерантності жінок на формування їх психологічної готовності до майбутнього материнства

Kaniuka S.I. Impact of the women's tolerance on the formation of their psychological preparedness for future maternity / S.I. Kaniuka // *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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 155–172.*

S.I. Kaniuka. Impact of the women's tolerance on the formation of their psychological preparedness for future maternity. The results of the analysis of the scientific approaches to the study of the tolerance issue

as the moral quality of a personality and the notion of the psychological preparedness of women for maternity are presented in the article.

The structure of tolerance and psychological preparedness of women for maternity was theoretically substantiated, as well as their interrelation. A system of properties, which characterize the structural components of tolerance, which influence the psychological preparedness of a woman for future maternity, was identified.

A set of psychological diagnostic methods for the identification of the development degrees of the tolerance components criteria and the psychological preparedness of women for future maternity is presented.

The criterion to determine the tolerance degrees (high, moderate, low, very low), which lies in the maturity degree of its structural components is formulated.

The results of the ascertaining experiment on the development degrees of the tolerance components criteria and the psychological preparedness of women for future maternity, correlation of tolerance structural components criteria and the criteria of the psychological preparedness for maternity are presented. It is proved that there is a considerable correlation between the tolerance components criteria and maternity psychological preparedness criteria, which confirms that psychological preparedness of women for future maternity is stipulated by the sufficient development degree of their tolerance components.

A conclusion is drawn about the low level of the Ukrainian women tolerance and the need of the goal-directed social-psychological work on the development of tolerance of women, as the necessary condition for their psychological preparedness for maternity.

Key words: tolerance, tolerance development, maternity, psychological preparedness for maternity, parental instructions, maternal position, acceptance, patience, unconditional love.

С.І. Канока. Вплив толерантності жінок на формування їх психологічної готовності до майбутнього материнства. Представлено результати аналізу наукових підходів до вивчення проблеми толерантності як моральної якості особистості та поняття психологічної готовності жінок до материнства.

Теоретично обґрунтовано структуру толерантності та психологічної готовності жінок до материнства, їх взаємозв'язок. Виділено систему показників, якими характеризуються структурні складові толерантності, що впливають на психологічну готовність жінки до майбутнього материнства.

Наведено комплекс психодіагностичних методик для визначення рівнів розвитку показників складових толерантності та психологічної готовності жінок до майбутнього материнства.

Сформульовано критерій визначення рівнів толерантності (високого, середнього, низького, дуже низького), який полягає у рівні сформованості її структурних складових.

Представлено результати констатувального експерименту щодо рівнів розвитку показників складових толерантності та психологічної готовності жінок до майбутнього материнства, кореляції показників структурних складових толерантності та показників психологічної готовності до материнства. Доведено, що між показниками складових толерантності та показниками психологічної готовності до материнства спостерігається значущий зв'язок, що свідчить про те, що психологічна готовність жінок до майбутнього материнства обумовлюється достатнім рівнем розвитку складових їх толерантності.

Зроблено висновок про низький рівень толерантності українських жінок та необхідність цілеспрямованої соціально-психологічної роботи щодо формування толерантності жінок як необхідної умови їх психологічної готовності до материнства.

Ключові слова: толерантність, формування толерантності, материнство, психологічна готовність до материнства, батьківські настанови, материнська позиція, прийняття, терпимість, безумовна любов.

С.И. Канюка. Влияние толерантности женщины на формирование их психологической готовности к будущему материнству. Представлены результаты анализа научных подходов к изучению проблемы толерантности как морального качества личности и понятия психологической готовности женщин к материнству.

Теоретически обоснована структура толерантности и психологической готовности женщин к материнству, их взаимосвязь. Выделена система показателей, которыми характеризуются структурные составляющие толерантности, влияющие на психологическую готовность женщины к будущему материнству.

Приведён комплекс психодиагностических методик для определения уровня развития показателей составляющих толерантности и психологической готовности женщин к будущему материнству.

Сформулирован критерий определения уровней толерантности (высокого, среднего, низкого, очень низкого), который заключается в уровне сформированности её структурных составляющих.

Представлены результаты констатирующего эксперимента по уровням развития показателей составляющих толерантности и психологической готовности женщин к будущему материнству, корреляции показателей структурных составляющих толерантности и показателей психологической готовности к материнству. Доказано, что между показателями составляющих толерантности и показателями психологической готовности к материнству наблюдается значимая связь, что свидетельствует о том, что психологическая готовность женщин к будущему материнству объясняется достаточным уровнем развития составляющих их толерантности.

Сделан вывод о низком уровне толерантности украинских женщин и необходимости целенаправленной социально-психологической работы по формированию толерантности женщин как необходимого условия их психологической готовности к материнству.

Ключевые слова: толерантность, формирование толерантности, материнство, психологическая готовность к материнству, родительские установки, материнская позиция, принятие, терпимость, безусловная любовь.

Постановка проблеми. Виховання нового покоління громадян, незалежних, самостійних, впевнених в собі, відкритих, творчих, можливе лише за умови формування їх особистості в обстановці безумовного прийняття, поваги та любові, тобто толерантного ставлення. Толерантність як етичне поняття – це моральна якість особистості, яке характеризує терпиме ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичок у поведінці інших людей та виражається в прагненні досягати взаємного розуміння і узгодження різнобічних інтересів і точок зору без застосування межових заходів тиску методами роз'яснення та переконання. З цих позицій саме достатній рівень толерантності жінок може стати вирішальною умовою їх психологічної готовності до майбутнього материнства, а значить, і виховання цілісної особистості дитини. Важливості материнської поведінки для розвитку дитини, її складній структурі та шляхам розвитку, багатогранності культурних та індивідуальних особливостей присвячена значна кількість сучасних досліджень, що дозволяє говорити про материнство як самостійну реальність, а толерантність як багаторівнева та динамічна умова психологічної готовності жінок до майбутнього материнства, незважаючи на свою важливість, майже не вивчалася в психологічній науці. Особливо, ця проблема є актуальною сьогодні, в період інтенсивного і суперечливого розвитку нового українського суспільства, що обумовлює необхідність звернення уваги вчених на проблему толерантності загалом і толерантності як передумови психологічної готовності жінок до материнства, зокрема, свідомого виховання і розвитку дитини на більш ґрунтовній основі, з урахуванням досягнень сучасної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розробка проблеми психологічної готовності до материнства в пострадянській науці дослідження материнства відбувалося за такими напрямками: взаємодія матері та дитини; вивчення материнства в ситуації девіації; материнство як самостійний психологічний феномен тощо. Прихильники досліджень дитячо-батьківських відносин (А. Я. Варга, Е. Г. Ейдемільер, Н. М. Щеглов) аналізували материнство як чинник розвитку дитини. Н.В. Дубровіна, В.С. Мухіна, А.М. Прихожан, Є.О. Смірнова, С.А. Стребелева, Т.Н. Счастлиная, Н.Н. Толстих, які досліджували материнство в ситу-

ації девіації, виявили негативний вплив відсутності матері на розвиток дитини. Материнство як самостійний психологічний феномен розглядала Н. Б. Кедрова, наголошуючи на емоційному контакті між матір'ю та дитиною, як чинникові, що впливає на становлення позитивного материнства; Є. І. Ісеніна, Г. Г. Філіпова, детально аналізуючи перинатальний, неонатальний та постнатальний етапи онтогенезу з позиції розвитку дівчинки та специфіки материнської функції на кожному етапі; Н. В. Самоукіна, ввівши поняття психологічного проекту, де обидві сторони діади «мати-дитина» розглядаються як активні; Л. Б. Шнейдер, пропонуючи кваліфікувати материнство як психо-соціальний феномен, де формування материнської сфери є результатом вільного духовного вибору жінки; В. С. Мухіна, трактуючи материнство як соціальну відповідальність, як складову частину почуттів особистості жінки, її ментальності.

Проблемі психологічної готовності до материнства присвячено ряд праць сучасних українських науковців, де приділяється увага вивченню готовності до материнства та розробці методів підготовки до материнства вагітних жінок (Н. В. Даниленко, М. О. Данилова, О. Ю. Іщук), визначенню взаємообумовленості компонентів психологічної готовності до материнства (О. П. Проскурняк), аналізу системи соціальних, ціннісних і вікових факторів її формування (Н. В. Дармоустук, Н. В. Яремчук), засвоєнню ціннісно-сміслових значень материнства на ранніх стадіях особистісного розвитку жінок (О. В. Тіунова).

Отже, сучасна психологічна наука досліджує проблему материнства в двох основних напрямках: материнство як забезпечення умов розвитку дитини та материнство як частина особистісної сфери жінки.

Проблема толерантності в психології вивчається з позицій індивідуально-психологічних особливостей особистості, таких, як відсутність чи послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор в результаті зниження чутливості до його впливу, як активна життєва позиція, що припускає формування самосвідомості, відповідальності, захисту прав будь-якої людини та своїх прав (С. Л. Братченко, У. М. Міріманова). Близькими до поняття «толерантність» в психології материнства є такі феномени, як емпатія до дитини, її прийняття та безумовна любов, які були проаналізовані в працях О. В. Могилевської, Г. Г. Філіпової (як умова формування материнського ставлення жінки до дитини в пренатальному періоді), О. В. Баженової, Л. Л. Баз, Н. В. Даниленко, Л. В. Копил, С. Ю. Мещерякової (як особли-

вості психологічної готовності до материнства), Т.І. Барановської, О.І. Ісеніної, О.В. Попцової (як базові материнські якості), О.І. Захарова, Н.П. Коваленко, Ю.В. Ковальової (як особливості особистості жінки, що сприяють її адаптації до ситуації вагітності).

Теоретичний аналіз наукових джерел свідчить про наявність взаємозв'язку між толерантністю жінок та їх психологічною готовністю до майбутнього материнства, що вимагає обґрунтування та емпіричного доведення.

Виклад основного матеріалу. В зв'язку з соціальною значущістю проблеми та відсутністю відповідних наукових розробок, метою нашого дослідження було вивчення особливостей толерантності жінок як умови їх психологічної готовності до майбутнього материнства. В основу нашого дослідження було покладено припущення про те, що психологічна готовність жінки до майбутнього материнства обумовлюється достатнім рівнем розвитку складових її толерантності.

Дослідження психологічної готовності до материнства тісно пов'язане з вивченням таких аспектів розвитку особистості, як настанова (О.Г. Асмолов, Д.М. Узнадзе), як внутрішня позиція особистості та особистісний зміст, породжений співвідношенням мотивів і мети (О.М. Леонтьєв), як система саморегуляторних утворень, які визначають специфіку діяльності суб'єкта (Н.І. Пов'якель), як певна здібність особистості (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн), як внутрішня позиція особистості по відношенню до соціального оточення та до окремих предметів соціального оточення (Л. І. Божович). Визначення психологічної готовності до материнства у наукових джерелах залежить від підходу, якого дотримуються автори. Зокрема, психологічну готовність жінки до материнства як самореалізацію особистісно зрілої жінки визначають А. Маслоу, Г. Олпорт; Н. В. Даниленко трактує її «як певну спрямованість особистості жінки, яка у період вагітності сприяє процесу поетапного формування низки психологічних новоутворень вагітної та супроводжується фізіологічним перебігом вагітності»; С.Ю. Мещерякова, Г.Г. Філіпова психологічну готовність до материнства розглядають як специфічне особистісне утворення, провідною складовою якого є суб'єкт-об'єктна орієнтація стосовно ще не народженої дитини; О.П. Проскурняк визначає готовність до материнства як складне, інтегральне, динамічне психологічне утворення, яке характеризується певними особливостями розвитку самосвідомості, динамічності образу Я-жінки і характеризується процесом внутрішньої особистісної

трансформації, джерелом якого є потреба особистості у самоактуалізації та відчутті ідентичності.

Ми вважаємо, що найбільш повним визначенням психологічної готовності до материнства є визначення О. П. Проскурняк, яка вважає, що психологічна готовність жінки до майбутнього материнства – це сукупність базових біологічних інстинктів і особистісних новоутворень жінки, які формуються і змінюються протягом всього життя під впливом соціокультурних і ціннісних факторів, серед яких основне місце посідає модель відносин в батьківській сім'ї жінки, її відносини з матір'ю, система цінностей її оточення, і характеризуються стійкістю до зовнішніх подразників, пов'язаних із народженням дитини (змінюючи систему відносин, змінюючи звичного регламенту життя, змінюючи фізичного стану, пов'язаного з вагітністю, пологами і післяпологовим періодом).

Зважаючи на вищесказане, психологічну готовність жінки до материнства необхідно вивчати через вивчення її структурних складових. На нашу думку, структура психологічної готовності жінок до майбутнього материнства є багаторівневим утворенням, яке складається з психофізіологічної, когнітивної, мотиваційно-ціннісної, емоційної, поведінкової, комунікативної, інформаційно-прикладної складових, які формуються впродовж життя від базисних (первинних, фізіологічних) до більш свідомих (соціальних). Отже, психологічна готовність до материнства характеризується сукупністю прикладних знань і навичок, інформаційно-прикладною підготовленістю, поведінковою і емоційною саморегуляцією, мотиваційно-ціннісними прагненнями, когнітивною самосвідомістю та психофізіологічною зрілістю жінки.

Якщо поняття психологічної готовності до материнства і її структури має різнобічне висвітлення в наукових джерелах, то поняття толерантності є досить новим в психологічних наукових колах. Сьогодні у філософії, психології та соціології немає однозначного підходу до визначення поняття «толерантність». Всі підходи до вивчення толерантності можна розділити на соціально-орієнтований, інструментальний, етичний, аксіологічний, психоаналітичний, особистісний, екзистенційний і поведінковий. Отже, толерантність має широкий діапазон трактовок від вимушеного терпіння всупереч своїм інтересам до глибоко свідомої позиції індивіда. На нашу думку, толерантність жінок як умову формування психологічної готовності до майбутнього материнства необхідно розглядати з позиції ціннісно-сислової концепції та особистісного підходу, тобто як утворення, яке фор-

мується людиною усвідомлено і ґрунтується на її особистісній активній життєвій позиції. Спираючись на психологічний зміст толерантності, ми вважаємо, що толерантність – це здатність особистості адекватно сприймати й оцінювати ситуацію, проявляти терпимість, такт, готовність враховувати мотиви, цілі та інтереси інших, прагнення до співробітництва та діалогу в поєднанні з відповідальністю за їх реалізацію.

Порівняння підходів до вивчення структури толерантності (Н. К. Бахарева, А.М. Горянська, Є. Ю. Клепцова, Ю. В. Кузнецова, Е. Г. Левченко, В.А. Панін, М.А. Перепеліцина, О.А. Спіцина) вказує на те, що вона може бути представлена за глибинно-ієрархічним принципом (істинне формування всіх наступних складових толерантності можливе лише за умови сформованості попередніх) і утворюється ціннісно-мотиваційною (цінності та базові настанови), когнітивною (усвідомлення суті толерантності та її цінності для себе), емоційною (позитивне самоствавлення та емпатійне ставлення до інших) та поведінковою (комунікативна толерантність, волева саморегуляція, самоактуалізація) складовими, причому ціннісно-мотиваційна складова є базовою і системоутворюючою.

Теоретичний аналіз структури толерантності і психологічної готовності жінок до майбутнього материнства дозволяє припустити, що толерантність значущо впливає на формування психологічної готовності до материнства, а складові психологічної готовності до материнства є такими, що обумовлюються відповідними структурними складовими толерантності:

1) мотиваційно-ціннісна складова психологічної готовності до материнства – усвідомлення цінності дитини, важливості ролі матері у формуванні особистості дитини, стійка позитивна мотивація до народження дитини, є такою, що обумовлюється ціннісно-мотиваційною складовою толерантності – сукупністю ціннісних орієнтацій особистості, системою її базових переконань та настанов, що характеризується показниками ціннісних орієнтацій (термінальні та інструментальні цінності) та показниками базових настанов (впевненість у прихильності навколишнього світу, цінність власного «Я», ступінь вдачі та впевненість у контрольованості світу);

2) Когнітивна складова психологічної готовності до материнства – усвідомлення себе як матері, цінності материнства, є похідною від когнітивної складової толерантності – сприйняття, усвідомлення, розуміння й прийняття особистістю складності, багатовимірності як життєвої реальності взагалі, так і варіатив-

ності її сприйняття, розуміння й оцінювання її різними людьми, а також відносності, неповноти й суб'єктивності власних уявлень і своєї картини світу, що забезпечують рефлексивну свідомість і мислення, які характеризуються показниками усвідомлення суті толерантності та її цінності в особистому житті, мотивації до її підвищення, освіченості з питань толерантності;

3) емоційна складова психологічної готовності до материнства – здатність до розуміння почуттів дитини, передбачення афективних реакцій, співпереживання, співчуття, позитивні емоції (радість, натхнення), почуття впевненості в собі, здатність долати негативні емоційні реакції – обумовлюється емоційною складовою толерантності – комплексом стійких позитивних почуттів й емоцій щодо себе та інших, які знаходять свій вияв в емоційному прийнятті себе, інших людей, чужої думки, почуттів, що характеризуються показниками самоствавлення (самоствавлення, самоповага, аутосимпатія, самоінтерес, самовпевненість, самоприйняття, самопослідовність, самозвинувачення, самоінтерес, саморозуміння, очікування ставлення іншої людини) та показниками емпатії (емпатійні здібності, інтуїтивний, емоційний, раціональний канал емпатії, настанови, що сприяють емпатії);

4) поведінкова складова психологічної готовності до материнства – здатність до встановлення та підтримки доброзичливих стосунків, організації спілкування з дитиною, відповідно, обумовлюється поведінковою складовою толерантності – сукупністю моделей поведінки, навичок саморегуляції, технік та інструментів комунікації особистості, які є результатом досвіду, втілення відповідних знань, звички реагувати певним чином на конкретні ситуації, що характеризуються показниками комунікативної толерантності (прийняття індивідуальності іншої людини, безоціночне ставлення до інших, вміння знаходити компроміс в суперечливих чи конфліктних ситуаціях, вміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності, терпимість до дискомфорту, створеного іншими, вміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших), вольова саморегуляція та самоактуалізація.

Тобто, толерантність є більш глибоким утворенням, яке впливає на всі сфери життя жінки та обумовлює психологічну готовність до материнства. Але, у свою чергу, структура психологічної готовності до материнства є більш широкою, оскільки, окрім складових, що є похідними від складових толерантності, мотиваційно-ціннісної, когнітивної, емоційної та поведінкової,

включає психофізіологічну (інстинкт) і інформаційно-пізнавальну складові, які є необхідними для її цілісного формування.

З метою доведення припущення нашого дослідження про те, що психологічна готовність жінок до майбутнього материнства обумовлюється достатнім рівнем розвитку складових їх толерантності, нами був проведений констатувальний експеримент на базі мережі сімейних центрів «Азбука для батьків». У експерименті взяло участь 322 жінки віком від 16 до 46 років.

Припущення обумовило постановку таких завдань дослідження:

- визначити рівні розвитку показників складових толерантності та психологічної готовності жінок до майбутнього материнства;
- виявити кореляцію складових толерантності жінок та їх психологічної готовності до майбутнього материнства.

Формуючи комплекс психодіагностичних методик для дослідження особливостей розвитку толерантності жінок, ми виходили з того факту, що єдиної загально визнаної методики для діагностики толерантності жінок як умови їх психологічної готовності до материнства не існує. У зв'язку з цим ми скористалися вже відомими методиками, які діагностують рівень розвитку окремих психологічних показників, що входять до складових толерантності. Для дослідження ціннісно-мотиваційної складової нами були використані методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, яка дозволяє визначити ієрархію термінальних та інструментальних цінностей жінки, і методика «Шкала базових переконань» Р. Янов-Бульман, що дозволяє оцінити цінність власного «Я» жінки та її ставлення до світу; для дослідження когнітивної складової було застосовано адаптовану анкету «Що таке толерантність?» А. М. Горянської, яка вивчає когнітивний аспект толерантності, усвідомлення досліджуваними цінності толерантності як особистісної риси та рівень освіченості з питань толерантності; для оцінки сформованості емоційної складової толерантності використано тест-опитувальник із визначення самоставлення В. В. Століна, С. Р. Пантелєєва, що вивчає такі показники, як самоставлення, самоповага, аутосимпатія, самоінтерес, самовпевненість, самоприйняття, самопослідовність, самозвинувачення, саморозуміння жінки, очікування ставлення іншої людини до неї, та методичку «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойка, що оцінює емпатійні здібності, інтуїтивний, емоційний, раціональний канал емпатії, настанови, що сприяють емпатії; для аналізу сформованості поведінкової складової толерантності застосовано

методику «Комунікативна толерантність» В.В. Бойка, яка виявляє негативні комунікативні установки особистості стосовно інших людей, зокрема, неприйняття індивідуальності іншої людини, використання себе в якості еталону при оцінці інших, категоричність або консерватизм в оцінках інших людей, невміння знаходити компроміс в суперечливих чи конфліктних ситуаціях, невміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності, нетерпимість дискомфорту, створеного іншими, невміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших, методику «Короткий індекс самоактуалізації» А. Джоунса, Р. Крендалла, яка діагностує показник самоактуалізації, та методику дослідження вольової саморегуляції А. В. Зверькова, Є.В. Ейдмана, яка визначає рівень вольової саморегуляції: міру володіння власною поведінкою в різних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, станами і спонуканнями. Для оцінки психологічної готовності до материнства за двома параметрами (шкалами): «генофілія – генофобія» і «репродуктивна активність – репродуктивна пасивність» ми використали методику «Рольовий опитувальник дітородіння» (РОД) М. М. Родштейн. З метою виявлення зв'язків між основними показниками дослідження, толерантністю та психологічною готовністю до материнства нами був проведений аналіз кореляцій двох основних показників дослідження: психологічної готовності до материнства, зокрема, показників «генофілія – генофобія» та «репродуктивна активність – репродуктивна пасивність», і толерантності, зокрема, чотирьох складових: ціннісно-мотиваційної, когнітивної, емоційної і поведінкової, які, в свою чергу, вивчались за окремими показниками. Для інтерпретації результатів дослідження використовувався коефіцієнт кореляції Кендала, а обчислення було реалізовано за допомогою спеціалізованої мови програмування для статистичних розрахунків «R» (версія 3.1).

Спираючись на теоретично доведений критерій визначення рівня толерантності, зокрема рівень сформованості її структурних складових, нами були виокремлені такі рівні сформованості толерантності, як високий рівень (істинна толерантність, при якій сформовані всі її складові – ціннісно-мотиваційна, когнітивна, емоційна, поведінкова), середній рівень (сформовано три її складові – когнітивна, емоційна, поведінкова), низький рівень (сформовані дві її складові – емоційна, поведінкова), дуже низький рівень (сформована лише поведінкова складова). Всі рівні сформованості толерантності, окрім істинної толерантності, є завуальованими проявами інтолерантності того чи іншого ступеня.

За результатами аналізу даних констатувального експерименту були отримані лише дві групи жінок за рівнем сформованості толерантності: з низькою (18,97 %) та дуже низькою (81,03%) толерантністю (див. табл. 1), що свідчить про відсутність сформованості толерантності в українських жінок дітородного віку та необхідності розробки засобів цілеспрямованої психологічної роботи щодо її формування.

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних за рівнями сформованості толерантності (у %)

N=322

Рівні толерантності	Абсолютна кількість	%
Високий	0	0
Середній	0	0
Низький	61	18,97
Дуже низький	261	81,03

За результатами дослідження рівня розвитку психологічної готовності жінок до материнства можна сказати, що цей феномен, на відміну від толерантності у досліджуваних жінок, є досить сформованим (див. табл. 2).

Таблиця 2

Середні значення показників за методикою «Рольовий опитувальник дітородіння» (РОД) М. М. Родштейн (у балах)

N=322

Показники психологічної готовності жінок до материнства	Середнє значення	Стандартне відхилення	Похибка середня (95%)
Генофобія – генофілія	1,09	0,29	0,03
Репродуктивна пасивність – репродуктивна активність	1,01	0,3	0,03

Значення тесту РОД мають діапазон від -2 до +2 балів, тобто, високий рівень психологічної готовності до материнства (показників «генофілія – генофобія», «репродуктивна активність – репродуктивна пасивність») знаходиться в діапазоні значень +2 – +0,7; середній – +0,69 – -0,7; низький – -0,69 – -2. Середнє значення генофілії – +1,09 балів, репродуктивної активності – +1,01 балів. З огляду на діапазон шкали, ці значення можна вважати досить високими. Але якісні характеристики показників «генофілія – генофобія» та «репродуктивна активність – репродуктивна пасивність» вимагають певного пояснення. Так, семантичний аналіз тез опитувальника методики, свідчить, що високий рівень показника «генофілія – генофобія» характеризується

ідеалізацією дитини, гіпертрофією ролі дитини у житті жінки; середній рівень цього показника – відповідає сформованій материнській позиції усвідомлення цінності дитини, любові до неї і реалістичному сприйняттю жінки дійсності материнства; низький рівень – негативному ставленню до материнства, тобто генофобії. Високий рівень показника «репродуктивна активність – репродуктивна пасивність» є проявом активної материнської позиції, усвідомлення відповідальності за дитину і володіння комплексом знань та навичок із догляду та виховання дитини; середній рівень – характеризується недостатнім усвідомленням важливості материнської ролі та/або недостатнім рівнем інформаційно-прикладної підготовки жінки; низький рівень – характерний для жінок, які не підготовлені до материнства, тому бояться та уникають його, отже, є репродуктивно пасивними. Відповідно до цього, оптимальним для сформованої психологічної готовності жінки до материнства є поєднання високого рівня за показником «репродуктивна активність – репродуктивна пасивність» і середнього – за показником «генофілія – генофобія», тобто, коли жінка має реалістичне усвідомлення цінності дитини і любові до неї, підкріплене активною материнською позицією і комплексом інформаційно-прикладних знань та навичок. Отже, за даними констатувального експерименту, ми отримали обидва показники досить високого рівня, що свідчить про ідеалізацію жінками майбутнього материнства, яка в реальному житті може бути ускладненням, а іноді і перепоною для повноцінного материнства через надмірні вимоги до себе і дитини, бажання зробити все якнайкраще, бути ідеальною матір'ю і мати ідеальну дитину, що часто суперечить безумовному прийняттю жінкою дитини як такої та себе як матері і призводить до руйнування особистості дитини і жінки, хоча, при цьому з досить високим рівнем інформаційно-прикладної підготовки до материнських обов'язків. Такий результат вимагає поглибленого вивчення психологічної готовності до материнства через дослідження кореляційних зв'язків показників психологічної готовності до материнства зі складовими толерантності, від яких вони походять, для встановлення вірності нашого припущення.

За результатами кореляційного аналізу ми отримали підтвердження значущої взаємозалежності між толерантністю та психологічною готовністю до материнства. Слід зазначити, що порівняльний аналіз показників рівня сформованості толерантності жінок та рівня розвитку їх психологічної готовності до материнства (див. табл. 3) вказує на те, що зі зміною рівня сфор-

мованості толерантності значущо змінюються показники рівня розвитку психологічної готовності жінок до материнства («генофілія – генофобія» ($p < 0,001$) та «репродуктивна активність – репродуктивна пасивність» ($p < 0,001$)).

Таблиця 3

Вплив рівня сформованості толерантності жінок на показники їх психологічної готовності до материнства

N=322

Показники психологічної готовності до материнства	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Дуже низький рівень	N	P
Генофобія – генофілія	0,85± 0,21	0,83± 0,19	1,02± 0,3	1,1± 0,27	54,2	<0,001
Репродуктивна пасивність – репродуктивна активність	1,14± 0,22	1,12± 0,18	0,91± 0,33	0,99± 0,3	16,5	0,001

Показник психологічної готовності до материнства «генофілія» (привабливість, надцінність дитини) значущо корелює з наступними показниками складових толерантності: цінностями любові ($r = 0,14$; $p < 0,01$) і пізнання ($r = 0,16$; $p < 0,01$), очікуванням позитивного ставлення інших ($r = 0,15$; $p < 0,01$), що є показниками ціннісно-мотиваційної складової толерантності. Показник протилежних тенденцій психологічної готовності до материнства – «генофобія» (страх перед батьківством) корелює з такими показниками ціннісно-мотиваційної складової толерантності, як цінності суспільного визнання ($r = -0,16$; $p < 0,01$) і розваг ($r = -0,26$; $p < 0,001$) та базовою настановою «впевненість у випадковості подій» ($r = -0,16$; $p < 0,01$); показником «раціональний канал емпатії» ($r = -0,21$; $p < 0,001$) емоційної складової толерантності (див. табл. 4).

Таблиця 4

Значущий вплив складових толерантності на показник «генофілія – генофобія» психологічної готовності жінок до материнства

N=322

Показники складових толерантності	r	p
Ціннісно-мотиваційна складова		
Цінність любові	0,14	<0,01
Цінність пізнання	0,16	<0,01

Базова настанова «Очікування позитивного ставлення інших»	0,15	<0,01
Цінність суспільного визнання	-0,16	<0,01
Цінність розваг	-0,26	<0,001
Базова настанова «Впевненість у випадковості подій»	-0,16	<0,01
Емоційна складова		
Розвиток раціонального каналу емпатії	-0,21	<0,001

Отже, основними показниками складових толерантності, що позитивно впливають на психологічну готовність жінки до материнства, є цінність любові і пізнання, впевненість у прихильності навколишнього світу, у той час, як цінність суспільного визнання і розваг та впевненість у випадковості подій разом з показником «розвиток раціонального каналу емпатії» характерні для генофобних жінок, тобто мають негативний вплив на психологічну готовність до материнства.

Показник психологічної готовності до материнства «репродуктивна активність» (мотивація до народження дитини) значущо корелює з наступними показниками складових толерантності: цінністю волі ($r = 0,16$; $p < 0,01$), що є показником ціннісно-мотиваційної складової толерантності, та емоційним каналом емпатії ($r = 0,18$; $p < 0,001$), що є показником емоційної складової толерантності (див. табл. 5). Показник психологічної готовності до материнства «репродуктивна пасивність» (бездіяльність, відсутність мотивації щодо народження дитини) корелює з ціннісно-мотиваційною складовою толерантності у розрізі показника базових настанов «впевненість у випадковості подій» ($r = -0,17$; $p < 0,01$), емоційною складовою толерантності за показниками: самоставлення ($r = -0,17$; $p < 0,01$), самоповага ($r = -0,17$; $p < 0,01$), самозацікавленість ($r = -0,22$; $p < 0,001$), самовпевненість ($r = -0,15$; $p < 0,01$), самоприйняття ($r = -0,27$; $p < 0,001$), самозвинування ($r = -0,17$; $p < 0,01$), неприйняття індивідуальності людей ($r = -0,17$; $p < 0,01$), поведінковою складовою за показниками: самоактуалізація ($r = -0,21$; $p < 0,001$) та вольова саморегуляція ($r = -0,16$; $p < 0,01$).

Таблиця 5

Значущий вплив складових толерантності на показник «репродуктивна активність – репродуктивна пасивність» психологічної готовності жінок до материнства

N=322

Показники складових толерантності	r	p
Ціннісно-мотиваційна складова		

Цінність волі	0,16	<0,01
Базова настанова «Впевненість у випадковості подій»	-0,17	<0,01
Емоційна складова		
Розвиток емоційного каналу емпатії	0,18	<0,001
Самоствалення	-0,17	<0,01
Самоповага	-0,17	<0,01
Самозацікавленість	-0,22	<0,001
Самовпевненість	-0,15	<0,01
Самоприйняття	-0,27	<0,001
Самозвинування	-0,17	<0,01
Неприйняття індивідуальності людей	-0,17	<0,01
Поведінкова складова		
Самоактуалізація	-0,21	<0,001
Вольова саморегуляція	-0,16	<0,01

Показники кореляції свідчать, що для психологічно готових до материнства (репродуктивно активних) жінок характерний значущий лінійний зв'язок з цінністю волі та емоційним каналом емпатії, що свідчить про їх проактивну позицію та емоційну підготовленість до материнства. З іншої сторони, психологічно неготові до материнства жінки характеризуються низьким рівнем показників самоствалення, самоактуалізації, вольової саморегуляції та базовою настановою «впевненість у випадковості подій». Отже, формування у жінки цінності волі, адекватного самоствалення та розвиток емоційного каналу емпатії і вольової саморегуляції, послаблення базової настанови «впевненість у випадковості подій» позитивно впливають на репродуктивну активність жінки.

Отже, аналізуючи кореляцію між показниками психологічної готовності до материнства («генофілія – генофобія» та «репродуктивна активність – репродуктивна пасивність») і показниками складових толерантності, слід зазначити, що генофілія як показник психологічної готовності жінок до материнства корелює з ціннісно-мотиваційною складовою толерантності, а репродуктивна активність є характеристикою, що корелює з емоційною та поведінковою складовими толерантності. Такий стан речей вказує на певну ієрархію у формуванні психологічної готовності жінки до майбутнього материнства: спочатку має бути закладено фундамент – усвідомлення цінності дитини, любов до неї (генофілія), на базисі якого далі формується репродуктивна активність жінки (емоційний та поведінковий компоненти пси-

хологічної готовності до материнства), які, в свою чергу, формуються на підставі вже розвинутої толерантності.

Висновки. Результати констатувального експерименту довели, що рівень толерантності українських жінок є низьким або дуже низьким, а між показниками складових толерантності та показниками психологічної готовності до материнства спостерігається значущий зв'язок, що доводить припущення дослідження про те, що психологічна готовність жінок до майбутнього материнства обумовлюється достатнім рівнем розвитку складових їх толерантності.

Перспективою подальших досліджень даної проблеми є розробка програми соціально-психологічного впливу та індивідуальної роботи з жінками щодо формування толерантності як передумови психологічної готовності до майбутнього материнства.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Толерантность : различные парадигмы анализа / А. Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании. – М. : Смысл, 1998. – 223 с.
2. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери / Д.В. Винникотт; пер. с англ. Н.М.Падалко. – М. : Класс, 1998. – 80 с.
3. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству / С.Ю. Мещерякова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 18–27.
4. Солдатова Г. У. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив / Г. У. Солдатова // Практикум по психодиагностике и исследованию личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003. – 112 с.
5. Филиппова Г.Г. Психология материнства : уч.пособие / Г.Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Asmolov A. G. Tolerantnost' : razlichnye paradigmy analiza / A. G. Asmolov // Tolerantnost' v obshhestvennom soznanii. – М. : Smysl, 1998. – 223 s.
2. Vinnikott D. V. Malen'kie deti i ih materi / D. V. Vinnikott; per. s angl. N. M. Padalko. – М. : Klass, 1998. – 80 s.
3. Meshherjakova S. Ju. Psihologicheskaja gotovnost' k materinstvu / S. Ju. Meshherjakova // Voprosy psihologii. – 2000. – № 5. – S. 18–27.

4. Soldatova G. U. Tolerantnost': psihologicheskaja ustojchivost' i npravstvennyj imperativ / G. U. Soldatova // Praktikum po psihodiag-nostike i issledovaniju lichnosti / pod red. G. U. Soldatovoj, L. A. Shajge-rovoj. – M. : MGU im. M. V. Lomonosova, 2003. – 112 s.
5. Filippova G.G. Psihologija materinstva : uch.posobie / G.G. Filippova. – M. : Izd-vo Instituta psihoterapii, 2002. – 240 s.

Received November 12, 2016

Revised December 14, 2016

Accepted January 27, 2017

УДК 159. 946. 3 : 387. 011. 3 – 051

Т.В. Кириченко
glushenko13@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Kyrychenko T.V. Psychological aspects of future teachers' communication development in the course of professional training / T.V. Kyrychenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 35. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 172–182.

T.V. Kyrychenko. Psychological aspects of future teachers' communication development in the course of professional training. The article highlights the analysis of modern foreign and domestic researches of communication as a fundamental feature of a personality that dominates in the structure of teacher's professional speech activity. It is noted that the speech communication of a teacher determines the individual and typical originality of communicative behavior and is expressed in the process of verbal pedagogical communication.

We considered psychological and psycholinguistic aspects of communication as a process of creating and interpreting messages that cause a reaction, but not a transfer of information from one to another that did not meet the modern sense of a meaningful two-way process. The concept of communication is determined as a semantic interaction of its several subjects, that implies the existence of two manifestations of speech: speaking and listening.

It is shown that communication includes various social actors and is not limited to the concept of intercourse that is much broader and in addition to communication it includes perception and interaction. It is found out that the development of communication of future teachers is related to verbal communication. Semantic verbal communicative interaction between a teacher and students organizes purposeful speaking and listening in a particular situation at the lesson. A teacher (a speaker) encodes the desired changes in the minds of students in the form of a speech message. It is established that the highest form of communication is a communicative speech activity which is defined as an activity of socially oriented communication.

Key words: communication, verbal communication, verbal communicative activity, a teacher, speech communication, pedagogical communication.

Т.В. Кириченко. Психологічні аспекти розвитку комунікації майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. У статті висвітлено результати аналізу сучасних зарубіжних і вітчизняних досліджень комунікації як фундаментальної характеристики особистості, що займає чільне місце в структурі професійно-мовленнєвої діяльності вчителя. Зазначено, що мовленнєва комунікація вчителя обумовлює індивідуальну й типову своєрідність комунікативної поведінки та виражається у процесі мовленнєво-педагогічного спілкування.

Розглянуто психологічні та психолінгвістичні аспекти комунікації як процесу створення й інтерпретації повідомлень, які викликають певну реакцію, а не як передачу інформації від одного до іншого, що не відповідає сучасному розумінню цього двостороннього смислового процесу. Визначено поняття комунікації як смислової взаємодії кількох її суб'єктів, що передбачає наявність двох мовленнєвих проявів: говоріння й аудіювання.

Показано, що комунікація включає різні соціальні суб'єкти й не зводиться до поняття спілкування, яке є значно ширшим й, окрім комунікації, містить перцепцію та інтеракцію. З'ясовано, що розвиток комунікації майбутніх вчителів пов'язаний із мовленнєвим спілкуванням. Мовленнєво-комунікативна смислова взаємодія між учителем та учнями забезпечує організацію цілеспрямованого говоріння й аудіювання в конкретній ситуації уроку. Учитель (мовець) кодує бажані зміни у свідомості учнів у вигляді мовленнєвого повідомлення. Встановлено, що найвищою формою розвитку мовленнєвої комунікації є комунікативно-мовленнєва діяльність і визначається як діяльність соціально-орієнтованого спілкування, як система мовленнєвих дій, що забезпечує взаємодію її суб'єктів із соціальним середовищем.

Ключові слова: комунікація, мовленнєва комунікація, мовленнєво-комунікативна діяльність, вчитель, мовленнєве спілкування, педагогічне спілкування.

Т.В. Кириченко. Психологические аспекты развития коммуникации будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. В статье отражены результаты анализа современных зарубежных и отечественных исследований коммуникации как фундаментальной характеристики личности, которая занимает центральное место в структуре профессионально-речевой деятельности учителя. Отмечено, что речевая коммуникация учителя обуславливает индивидуальное и типичное своеобразие коммуникативного поведения и выражается в процессе речевого педагогического общения.

Рассмотрены психологические и психолингвистические аспекты коммуникации как процесса создания и интерпретации сообщений, которые вызывают определённую реакцию, а не как передачу информации от одного индивида к другому, что не соответствует современному пониманию этого двустороннего смыслового процесса. Определено понятие коммуникации как смыслового взаимодействия нескольких её субъектов, что предполагает наличие двух речевых проявлений: говорение и аудирование.

Показано, что коммуникация включает различные социальные субъекты и не сводится к понятию общения, которое значительно шире и, кроме коммуникации, содержит перцепцию и интеракцию. Установлено, что развитие коммуникации будущих учителей связано с речевым общением. Речевое коммуникативно-смысловое взаимодействие между учителем и учениками обеспечивает организацию целенаправленного говорения и аудирования в конкретной ситуации урока. Учитель (говорящий) кодирует желаемые изменения в сознании учеников в виде речевого сообщения. Установлено, что высшей формой развития речевой коммуникации выступает коммуникативно-речевая деятельность и определяется как деятельность социально-ориентированного общения, как система речевых действий, обеспечивающая взаимодействие её субъектов с социальной средой.

Ключевые слова: коммуникация, речевая коммуникация, коммуникативно-речевая деятельность, учитель, речевое общение, педагогическое общение.

Постановка проблеми. Комунікація є не тільки умовою соціального буття людини, але і важливою складовою соціономічного типу професій у системі «людина-людина», до якого відноситься професія вчителя, де кваліфікованість і успішність виконання професійних задач залежить від якості його комунікативної взаємодії в конкретних педагогічних ситуаціях. Реалізація нових освітніх цілей, зумовлених специфічними властивостями сучасності (розвитком сучасних інформаційних технологій, інтенсивним впливом засобів масової культури, появою нових інтерпретацій реальності), неможлива без достатнього розвитку мовленнєвої комунікації вчителя, яка поряд із спеціальними

фаховими знаннями та досвідом потрібна для виконання дедалі складніших педагогічних завдань в умовах інформаційного різноманіття. В цих умовах надзвичайно актуалізується потреба у вчителях з високим рівнем розвитку мовленнєвої комунікації. Позаяк система професійної підготовки не забезпечує відповідного рівня мовленнєвої комунікації студентів – майбутніх педагогів, що негативно відображається на успішності їх професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема комунікації, попри багаторічну історію вивчення, актуальність і значущість, вирізняється складністю та неоднозначністю. Це зумовлено тим, що комунікація виступає провідним процесом будь-якого виду життєдіяльності людини, забезпечуючи адекватність діяльності її предмету, засобам та умовам. Відтак цілком закономірно вказаний феномен посідає значуще місце у міждисциплінарному вимірі наукових досліджень. Комунікація особистості не досліджувалась у психології цілісно, хоча окремі її питання або дотичні до неї, розглядалися в деяких публікаціях [1; 3; 6; 7].

На важливості дослідження людської комунікації заговорював увагу О.О.Леонтьєв [7], зазначаючи, що вона є способом включення в психічну активність окремої особистості й виступає діяльністю мовленнєвого спілкування. Мовленнєва діяльність є спеціалізованим використанням мови для спілкування. На думку В.В.Красних, процес комунікації спрямований не тільки на комунікативні акти, але і на взаємодію і стосунки між її суб'єктами, яких вважають його активними учасниками [6]. Комунікація передбачає взаємозалежність між її різними аспектами, де мовленнєве повідомлення є головним засобом міжособистісного спілкування [3].

Слід також зазначити, що питанням педагогічного спілкування, комунікативної компетентності, мовленнєвої культури та професійної діяльності вчителя присвячено багато досліджень, як-от: формування комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів (Є.А.Смирнова); удосконалення мовної особистості вчителя в нових соціокультурних умовах (Т.Г.Крапоткіна); підготовка студентів до міжкультурної взаємодії (Є.Н.Мажар); формування комунікативної культури майбутніх вчителів (О.М.Корніяка); особливості прояву комунікативної толерантності вчителя (І.В.Федосєєва); комунікативно-мовленнєві стилі студентів (Л.В.Засєкіна, Ю.А.Цось) та ін., а от спеціальні психологічні дослідження розвитку мовленнєвої комунікації майбутніх вчителів не здійснювалися.

Мета статті: представити результати сучасного розуміння поняття комунікації та визначити психологічні аспекти розвитку мовленнєвої комунікації майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури вітчизняних та зарубіжних авторів з проблеми вивчення комунікації уможливив виокремлення різних підходів до розуміння й тлумачення цього поняття. У вітчизняній психології комунікація визначається як передавання інформації від однієї системи до іншої через посередництво спеціальних носіїв, сигналів, знаків або ж, як обмін між його учасниками різною інформацією: знаннями, думками, почуттями, ідеями, уявленнями, інтересами тощо. Відповідно до такого підходу поняттю «комунікація» приписують таку ж семантичну валентність, що і поняттю «інформація». Натомість, вважаємо таке тлумачення комунікації є застарілим і не відповідає сучасному розумінню цього складного феномена, бо в ньому опускаються важливі характеристики саме людської (мовленнєвої) комунікації, які не зводяться тільки до передачі інформації, тому потребує ґрунтовної та всебічної її інтерпретації.

Проти трактування комунікації як просто передачі / отримання / обміну інформації від одного індивіда до іншого, виступав і вів активну полеміку з колегами у свій час вчений зі світовим ім'ям О.О.Леонтьєв. Він розглядав комунікацію як один із видів людської діяльності, зазначаючи, що, як і будь-яка діяльність, вона має свої мотиви й цілі. Головною метою комунікації є ефективний мовленнєвий вплив, який із психологічної точки зору включає моделювання та корегування мовцем бажаного стану свідомості реципієнта, а висловлювання (повідомлення) виступає як впливовий початок у всій повноті своїх мовних і змістовних характеристик. При цьому комунікація проявляється або як результат, або як вихідний момент розумової діяльності та реалізує суспільний характер свідомості людини. «Доцільна комунікація», на думку вченого, спрямована на те, щоб розуміння в комунікативному акті відбувалося відразу, без додаткових спроб пояснення незрозуміло сказаного [7]. Попри ці авторитетні положення О.О.Леонтьєва щодо розуміння комунікації, й до тепер у сучасних підручниках із загальної психології дається визначення комунікації як простого передавання інформації, тобто вузьке значення цього слова.

Відомий американський вчений Е.Гріффін у книзі «Комунікація: теорії і практики» визначає комунікацію як «пов'язаний із взаєминами процес створення й інтерпретації повідомлень, які

викликають певну реакцію» [1, с. 36]. Таке розуміння феномена комунікації ґрунтується на кількох аспектах. Зокрема, йдеться про такі інтерпретації цього поняття:

- По-перше, комунікація – це *процес*. Потік комунікації, подібно до річки, постійно змінюється, ніколи не залишається абсолютно таким, яким був до цього і його можна було б описати тільки посилаючись на те, що було раніше і що буде відбуватися у майбутньому. До того ж процес комунікації пов'язаний більше із взаємостосунками, ніж зі змістом інформації.

- По – друге, основним поняттям у комунікації є *повідомлення*. Комунікація означає: говорити і слухати; писати і читати; виконувати і спостерігати; або, в загальному, робити все, що «вимагає» повідомлення в будь-якому соціальному середовищі або ситуації. При цьому текст виступає як синонім повідомлення, який можна вивчати безвідносно до середовища. Аналіз тексту в комунікації – це складний процес пошуку в повідомленні значень (ключів), за якими можна зрозуміти мотивацію і стратегію автора повідомлення. Адже слова та символи багатозначні й відкриті для багаточисленних інтерпретацій.

- По-третє, це є процес створення повідомлень, який викликає певну *реакцію*. Тобто це вплив повідомлення на думки, почуття, настрої, поведінку людини. Яка б не була причина, але відсутність реакції, коли повідомлення пропустили «повз вуха» або людина закриває на нього очі, є неефективною (безсмыслову) комунікацією. Адже інформацію, яка не викликає ніякого когнітивного, емоційного чи поведінкового стимулу в людини, важко назвати комунікацією.

У соціальній психології склалась точка зору, згідно якої, між людиною і середовищем існує динамічний і процесуальний взаємозв'язок. Крім того, спосіб існування людини в суспільстві обумовлений її індивідуальним розвитком. Тому комунікацію вважають соціальним процесом та необхідною умовою життя людини в суспільстві. До того ж комунікацію розглядають, як необхідну взаємодію двох або більшої кількості її соціальних суб'єктів. Зокрема, В.В.Красних зазначає, що як цілеспрямована і мотивована діяльність вона забезпечує взаємодію двох і більше мовних особистостей [6, с.171]. У свою чергу, італійський вчений М. Коццоліно розглядає комунікацію, як систему, що включає соціальні суб'єкти і потребує потрійної інтерпретації. У цій соціальній системі взаємодіють Я (суб'єкт), інший (соціальний суб'єкт) і об'єкт, котрий може бути фізичним, соціальним, реальним, уявним. Відповідно до цього, зазначає автор, ко-

мунікативний процес варто аналізувати не як взаємодію кількох її учасників, а як *феномен*, який сприяє структуруванню і визначенню «Я» суб'єктів [5, с. 22; 27–28].

Сучасний український психолог Л.О.Калмикова розглядає комунікацію як *смыслову взаємодію* кількох її учасників, але не менше двох. Комунікація, як процес, передбачає наявність двох мовленневих проявів: говоріння – продуктивний вид мислення (в усній або письмовій формі) й аудіювання – рецептивний вид мовлення (сприймання й розуміння інформації на слух або під час читання). Вчена зазначає, що функціональною комунікативною одиницею говоріння й аудіювання є висловлювання як «окремого випадку мовленнєвого спілкування, як самостійного виду мовленнєвої діяльності – сукупності комунікативно-мовленневих дій, свідомо спрямованих на породження та смислове сприймання їх іншими людьми» [3, с. 260–267].

Саме такий підхід обраний нами як визначальний при розумінні поняття «комунікація», що номінує її як особливі комунікативно-мовленнєві відносини людей та визначається не тільки як передача інформації, а як смислова взаємодія, що включає різні соціальні суб'єкти й не зводиться до поняття спілкування, яке є значно ширшим й, окрім комунікації, містить перцепцію та інтеракцію. Це є спеціалізоване використання мовлення: як говоріння, так і аудіювання для спілкування.

Незважаючи на те, що вивченням процесу комунікації займаються різні галузі психології (загальна, соціальна психологія, психологія спілкування, особистості тощо) усе ж таки головні аспекти її проблематики, пов'язані з мовленнєвою діяльністю й «підпорядковані» за словами О.О.Леонтьєва психолінгвістиці, де найвищою формою комунікації є *комунікативно-мовленнєва діяльність* із усвідомленим мовленнєвим «мотивом-метою», що забезпечує взаємодію суб'єктів із соціальним середовищем й може бути реалізованим тільки способом мовленнєвого спілкування. Йї властива довільність, навмисність, усвідомленість, програмованість, рефлексивність, а також використання мовних знаків [7].

Аналіз наукового доробку вчених доводить, що системне уявлення про мовленнєву комунікацію її суб'єктів, зокрема мовленнєво-комунікативну діяльність вчителя, може бути сформоване через теоретико-методологічний аналіз цієї особливої діяльності та з'ясування факторів, що зумовлюють її самостійний статус у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів. Практика підготовки майбутніх вчителів у вищій школі засвід-

чує, що ця проблема не вирішена як у теоретичному аспекті, так і в прикладному плані її реалізації. Тому не випадково більшість майбутніх учителів не володіють достатніми психологічними знаннями про особливості мовленнєвої комунікації задля здійснення доцільного мовленнєвого спілкування, або набувають такого досвіду інтуїтивним шляхом.

Важливим аспектом розвитку комунікації майбутніх вчителів є вивчення схильності студентів до певного комунікативного стилю, тобто їхньої позиції стосовно один одного, що дає можливість зрозуміти смисл здійснюваних дій (своїх і партнера). О.М. Корніяка [4] зазначає, що виходячи з певної комунікативної позиції, яка обстоюється західними психологами, зокрема Е. Берном, кожна людина як комунікант володіє трьома позиціями – «транзакціями», які співіснують у межах однієї і тієї особистості й визначаються її психологічними утвореннями – «станами Я»: Батько, Дитина, Дорослий. Зазвичай, відносини між учителем і учнями зумовлюються транзакціями в позиціях: Батько – Дитина і відповідають таким лініям поведінки, як домінування та підкорення. Тобто їм властиві категоричність, самовпевненість, моралізаторство та якості авторитарного характеру, як пристосувальність поведінки, імпульсивність у рішеннях, актуалізованість емоційної сфери. Тим часом для оптимального функціонування особистості в ній мають бути гармонійно поєднані всі три стани «Я».

Комунікативно-мовленнєва діяльність зумовлюється відповідним мотивом і навчальним завданням, орієнтованим на опанування студентами комунікативної функції мови. Йдеться про засвоєння мовлення, що є індивідуальним виявом і механізмом мови [7]. Адже педагогічне спілкування – це організована мовленнєво-комунікативна смислова взаємодія між учителем та учнями, що покликана забезпечити організацію цілеспрямованого говоріння й аудіювання в конкретній ситуації (під час уроку), а саме: як учитель керує перебігом мовленнєвої комунікації під час уроку; як чергуються ролі мовця і слухача на уроці; як порушуються нові теми та завершуються старі; як пов'язані між собою висловлювання в потоці мовленнєвого спілкування.

Основні правила мовленнєвої комунікації Г.-П.Грайс [2] визначив як принцип кооперації, який полягає в тому, що комунікативний внесок має бути таким, якого вимагає ситуація. Правилам комунікації підпорядковані такі її максими: *повноти інформації* («Кажі не більше і не менше, ніж потрібно!»), її *якості*

ті («Кажі правду!»), *релевантності* («Не відхиляйся від теми!»), *манери* («Говори чітко, коротко, послідовно!»).

У мовленнєвих повідомленнях слід розмежовувати те, що говорять і те, що мається на увазі. Для першого аспекту застосовують категорію «експлікатура» (результат наповнення смислом семантичної репрезентації відповідно до наміру автора; зміст, який передається у висловлюванні, є експліцитним, якщо він є проявом та розвитком логічної форми, яка передається у висловлюванні за допомогою мовного коду), для другого – «імплікатура» (те, що мається на увазі, прихований зміст). Оскільки шкільний урок позбавлений хаосу та спонтанності, притаманних повсякденному розмовному спілкуванню, то сприяє логічному вербальному оформленню висловлювання, адекватного принципу кооперації Г.-П.Грайса.

Комунікація включає аспект змісту і стосунків. Зміст комунікації – це те, що сказано, а стосунки – це те, як сказано. Учитель (мовець) кодує бажані зміни у свідомості учнів у вигляді мовленнєвого повідомлення. У свою чергу, учні декодують із нього приховану за зовнішнім планом значень глибинну інформацію, яка й зумовлює реальні або потенційні зміни комунікативної поведінки учнів. Головним у комунікації вчителя є психологічний вплив на учнів. Адже, якщо мовленнєве повідомлення вчителя не викликає відповідної емоційної реакції учня, то воно є неефективним, тому що комунікація більше пов'язана із взаємостосунками, ніж з її змістом. Учитель у процесі мовленнєвого спілкування виступає комунікативною особистістю. Поняття «комунікативна особистість» уведено в науковий обіг В.В.Красних і визначається нею як «конкретний учасник конкретного комунікативного акту, реально діючий в реальній комунікації» [6, с.197].

Отже, однією з найважливіших професійних якостей сучасного вчителя є високий рівень розвитку мовленнєвої комунікації. Ця характеристика особистості визначає життєвий шлях і діяльність педагога й знаходить свій вияв у міжособистісній взаємодії і, в першу чергу, в мовленнєвому спілкуванні з учнями.

Висновки. Проаналізовані дослідження, що присвячені проблемі комунікації, дають підстави стверджувати, що це поняття у психології розглядається як передача інформації, як взаємодія кількох її суб'єктів, як спілкування, тоді як останнє є поняттям значно ширшим, ніж комунікація і містить у своїй структурі ще й перцепцію та інтеракцію, а не в її психолінгвістичному значенні, як смислова взаємодія в процесі говоріння й аудіювання.

Це є спеціалізоване використання мовлення для спілкування. Найвищою формою комунікації є комунікативно-мовленнєва діяльність, що забезпечує взаємодію суб'єктів із соціальним середовищем й може бути реалізована тільки способом мовленнєвого спілкування. Мовленнєва комунікація як операціональний засіб професійної діяльності вчителя виступає найважливішим його орієнтиром у соціальному світі. Отже, майбутні вчителі, окрім професійних знань, умінь і навичок, фахових здібностей, мають володіти, насамперед, ще й «доцільною» мовленнєвою комунікацією, що забезпечує гнучкість і зрозумілість їхньої комунікативної поведінки у смисловій взаємодії з учнями.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в емпіричному вивченні особливостей розвитку мовленнєвої комунікації майбутніх педагогів на різних етапах їх професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Гриффин Э. Коммуникация: теории и практики / Эм. Гриффин. – Х. : Изд-во «Гуманитарный Центр», 2015. – 688 с. – С. 31–63.
2. Грайс Г.-П. Логика и речевое общение / Г.-П.Грайс ; пер с англ. В.В.Туровского. – М. : Прогресс, 1985. – С. 29–36.
3. Калмикова Л.О. Развитие коммуникативной личности в условиях смысловой взаимодействия // Развитие личности в условиях социализации: коллективная монография / за науч. редакцией проф. Л.О.Калмиковой, Г.О.Хомич. – К. : Издательский дом «Слово», 2016. – 472 с. – С. 259–282.
4. Корніяка О.М. До питання оптимізації розвитку комунікативної компетентності фахівця у професіях типу «людина – людина» / О.М.Корніяка // Психолінгвістика: [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД». – Вип. 10, 2012. – С. 57–65.
5. Коццолино М. Невербальная коммуникация. Теории, функции, язык и знак / Мауро Коццолино. – Х. : Изд-во «Гуманитарный центр», 2009 – 248 с.
6. Красных В.В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации : курс лекций / В.В.Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис». – 270 с.
7. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики / А.А.Леонтьев. – [3-е изд.]. – М. : Смысл; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Griffin E. Kommunikatsiya: teoriya i praktika / Em Griffin. – Kh. : Izd-vo «Gumanitarnyi tsentr», 2015. – S. 31–63.
2. Grais G.-P. Logika i rechevoye obshcheniye / G.-P. Grais : per s angl. V.V. Turovskogo. – M. : Progress, 1985. – S. 29–36.
3. Kalmykova L.O. Rozvytok komunikatyvnoyi osobystosti v umovakh smyslovoi vzayemodiyi // Rozvytok osobystosti u riznykh umovakh sotsializatsiyi: kolektyvna monohrafiya / za naukovoju redaktsiyeyu prof. L.O.Kalmykovoyi, H.O.Khomych. – K. : Vydavnychiy dim «Slovo», 2016. – S. 259–282.
4. Korniyaka O.M. Do pytannia optymizatsiyi rozvytku komunikatyvnoyi kompetentnosti fakhivtsya u profesiyakh typu «liudyny – liudyna» / O.M. Korniyaka // Psykholinhvistyka: [zb. nauk. prats DVNZ «Pereyaslav-Khmelytskyi derzhavnyi pedagogichnyi universytet imeni Hryhoriya Skovorody»]. – Pereyaslav-Khmelytskyi : PP «SKD». – Vyp. 10, 2012. – S. 57–65.
5. Kotstsolino M. Neverbalnaya kommunikatsiya. Teorii, funktsyi, yazyk i znak / Mauro Kotstsolino. – Kh. : Izd-vo «Gumanitarnyi tsentr», 2009. – 248 s.
6. Krasnykh V.V. Osnovy psikholingvistyki i teorii komunikatsii: kurs lektsiy / V.V. Krasnykh. – M. : ITDGK «Gnozis». – 270 s.
7. Leontiev A.A. Osnovy psikholingvistyki / A.A.Leontiev. – [3-e izd.]. – M. : Smysl; SPb. : Lan', 2003. – 287 s.

Received November 17, 2016

Revised December 14, 2016

Accepted January 10, 2017

М.В. Коваленко
marteza@mail.ru

Когнітивні особливості психосоматичної компетентності майбутніх психологів

Kovalenko M.V. Cognitive features of psychosomatic competence of future psychologists / M.V. Kovalenko // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 183–193.

M.V. Kovalenko. Cognitive features of psychosomatic competence of future psychologists. The article analyzes the concept of competence and psychosomatic competence of future psychologists. It is systematized the knowledge about the connection between cognitive sphere and psychosomatic phenomena of normal functioning that include various psychological abilities, processes, qualities and have relevance to body information. It has been generalized that a physical ego as a component of self-concept is responsible for cognitive and emotional support of a body functioning and ensures its regulatory effect. The main features of psychosomatic competence and their connection with the characteristics of a physical ego, with its cognitive component that includes knowledge and abilities related to a body and physicality are determined.

The research results of the characteristics of psychosomatic competence and cognitive indicators, namely intellectual abilities and creativity, are presented. The cognitive features of psychosomatic competence of future psychologists are examined. The verbalization indicators of a physical ego have correlations with figurative and verbal creativity, as well as the indicators of general intelligence. It has been revealed that high indicators of a body ego verbalization among future psychologists are conditioned with high levels of development of verbal and imaginative creativity, verbal and spatial intelligence.

It has been determined that psychosomatic competence is a component of a future psychologist's professionalism development, his or her ability to realize personal potential in solving personal and professional requests on diagnostics and development of a physical ego.

Key words: competence, psychosomatic competence, corporeality, physical ego, verbal intelligence, spatial intelligence, verbal creativity, imaginative creativity, future psychologist.

М.В. Коваленко. Когнітивні особливості психосоматичної компетентності майбутніх психологів. У статті проаналізовано поняття компетентність і психосоматичну компетентність майбутніх психологів.

Систематизовано знання про зв'язок когнітивної сфери з психосоматичними феноменами нормального функціонування, які включають різні психологічні здатності, процеси, якості та мають відношення до тілесної інформації. Узагальнено, що тілесне Я, як компонент Я-концепції, відповідає за когнітивний і емоційний супровід тілесного функціонування, забезпечує його регулятивний ефект. Визначено основні ознаки психосоматичної компетентності та їх зв'язок з характеристиками тілесного Я, з його когнітивним компонентом, до якого відносяться знання та здатності стосовно тіла та тілесності.

Представлено результати вивчення характеристик психосоматичної компетентності та когнітивних показників, зокрема інтелектуальних здатностей і креативності. Досліджено когнітивні особливості психосоматичної компетентності майбутніх психологів. Показники вербалізації тілесного Я мають кореляційні зв'язки з образною та вербальною креативністю, а також з показниками загального інтелекту. Виявлено, що високі показники вербалізації тілесного Я у майбутніх психологів обумовлені високими показниками рівня розвитку вербальної та образної креативності, а також вербального і просторового інтелекту.

Визначено, що психосоматична компетентність є компонентом розвитку професіоналізму майбутнього психолога, його здатності реалізувати власний потенціал при вирішенні особистих і професійних запитів щодо діагностики та розвитку тілесного Я.

Ключові слова: компетентність, психосоматична компетентність, тілесність, тілесне Я, вербальний інтелект, просторовий інтелект, вербальна креативність, образна креативність, майбутній психолог.

М.В. Коваленко. Когнитивные особенности психосоматической компетентности будущих психологов. В статье проанализированы понятия о компетентности и психосоматической компетентности будущих психологов. Систематизированы знания о связи когнитивной сферы с психосоматическими феноменами нормального функционирования, которые включают различные психологические способности, процессы, качества и имеют отношение к телесной информации. Обобщены результаты о том, что телесное Я, как компонент Я-концепции, отвечает за когнитивное и эмоциональное сопровождение телесного функционирования, обеспечивая его регулятивный эффект. Определены основные признаки психосоматической компетентности и их связь с характеристиками телесного Я, с его когнитивным компонентом, к которому относятся знания и способности по отношению к телу и телесности.

Представлены результаты изучения характеристик психосоматической компетентности и когнитивных показателей, а именно интеллектуальных способностей и креативности. Исследованы когнитивные особенности психосоматической компетентности будущих психологов. Показатели вербаллизации телесного Я имеют корреляционные связи с образной и вербальной креативностью, а также с показателями общего интеллекта. Выведено, что высокие показатели вербаллизации

телесного Я у будучих психологов обумовлені високими показателями рівня розвитку вербальної та образної креативності, а також вербального та просторового інтелекту.

Визначено, що психосоматична компетентність є компонентом розвитку професіоналізму майбутнього психолога, його здатності реалізувати власний потенціал при вирішенні особистих та професійних запитань по діагностиці та розвитку телесного Я.

Ключові слова: компетентність, психосоматична компетентність, телесність, телесне Я, вербальний інтелект, просторовий інтелект, вербальна креативність, образна креативність, майбутній психолог.

Постановка проблеми. Питання психосоматики, діагностики тілесності та визначення особливостей телесного Я є особливо актуальними враховуючи професійний контекст діяльності психолога. Майбутній психолог має бути всебічно розвинутою, суспільно корисною, соціалізованою особистістю з власними поглядами та ідеями, прагнути до постійного розвитку як професійного, так і особистісного, а компонентом такого розвитку постає психосоматична компетентність. Розуміння та врахування особливостей психосоматичної компетентності майбутнього спеціаліста-психолога є запорукою професіоналізму та його особистісного зростання. Для вирішення питань, які постають в процесі професійної діяльності майбутніх психологів, необхідно оволодіти усіма видами компетентності. Формування професійної, особистісної, психосоматичної компетентностей виступають гарантом успішного та ефективного функціонування майбутнього професіонала.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентність відображає функціональний аспект професійної діяльності, ступінь взаємозв'язку об'єктивної професійної діяльності, з одного боку, а з іншого суб'єктивні можливості особистості, які дають змогу здійснювати ефективно діяльність. Суб'єктивна діяльність обумовлена сучасними умовами, вимогами до суб'єкта професійної діяльності, а суб'єктивні можливості професіонала показують здатність вміло здійснювати професійну діяльність [2].

Н.І. Пов'якель, характеризуючи зміст професійної компетентності практичних психологів, наголошує, що це інтегральна характеристика професіоналізму, котра дозволяє визначити рівень підготовки та здатності особистості ефективно розв'язувати професійні завдання та здійснювати професійні обов'язки. Професійна компетентність виступає мірою професіоналізму і про-

відним фактором, від якого залежить успіх в реалізації не тільки соціальних, а й життєдіяльнісних функцій спеціаліста [3].

Прояви тілесності в процесі соціалізації набувають рис вищих психічних функцій, а саме, знаково-символічну форму і характер довільності. Інтеріоризація регуляції в тілесні явища проявляється у формі тілесних дій, які формуються за заданим еталоном; когнітивних засобів означення інтрацепції; смислових та емоційних компонентів відношення до тілесного [1]. Результатом процесу соціалізації постає тіло, яке має внутрішній план регуляції, завдяки проходженню через соціально-нормативні трансформації.

Психосоматичні феномени нормального функціонування включають різні психологічні здатності, процеси, якості, які мають відношення до тілесної інформації, можуть бути пов'язані з когнітивною та ціннісною сферою. Активність кожної з цих сфер пов'язана з тим, що відбувається в тілі людини, тобто з тілесним Я. Тілесне Я є компонентом Я-концепції, який відповідає за когнітивний і емоційний супровід тілесного функціонування, забезпечує його регулятивний ефект, що реалізується в процесі внутрішнього діалогу з тілесним Я, з самим собою про тіло [6].

Когнітивний компонент тілесного Я представлений: знаннями про своє тіло; здатністю фіксувати увагу на внутрішніх відчуттях; здатністю до вербалізації інтрацептивної чутливості; здатністю запам'ятовувати, зберігати і відтворювати тілесну інформацію; здатністю до образного уявлення про тіло; здатністю маніпулювати образом тіла у власній уяві; активністю асоціативного мислення по відношенню до тілесної інформації; здатністю сприймати тілесну інформацію як знаково-символічну, що опосередковує розуміння послання несвідомого; здатністю приймати раціональні рішення відносно проблемних ситуацій, пов'язаних із тілом [7, 8].

Т.Б. Хомуленко під психосоматичною компетентністю описує систему здатностей когнітивного компонента тілесного Я, що пов'язана із прийняттям свого тіла, як складової цілісного організму, та обумовлює саморегуляцію, засновану на досвіді застосування внутрішнього діалогу з тілесним Я. До ознак психосоматичної компетентності автор відносить: обізнаність – знання про тіло взагалі та про власне тіло, як продукт пізнання й аналізу власного тілесного досвіду; прийняття – позитивне та адекватне ставлення до тіла, яке проявляється в почуттях зацікавленості, турботи, дружелюбності, впевненості, захищеності, спокою; інтрацептивність – це здатність фіксувати та концентрувати увагу

на внутрішніх відчуттях, яка проявляється у їх диференційованій вербалізації; метафоричність – здатність до застосування образних порівнянь та аналогій для характеристики власного тіла, основана на асоціативності мислення; каузальність – здатність вбачати у тілі причину і наслідок подій внутрішнього і зовнішнього простору людини; діалогічність – здатність вести внутрішній діалог між «Я в тілі» і «Я тіло»; суб'єктність – здатність до суб'єкт-суб'єктної внутрішньої комунікації та взаємодії з тілесним Я; інтегративність – включеність психіки і тіла в процеси один одного і їх взаємовплив [6].

Постановка завдання. Завдання дослідження полягає у визначенні когнітивних особливостей психосоматичної компетентності майбутніх психологів за допомогою проєктивної методики психодіагностики ознак психосоматичної компетентності особистості.

Виклад основного матеріалу. В якості методики для діагностики психосоматичної компетентності було застосовано методику незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я» з такими ознаками психосоматичної компетентності: обізнаність, прийняття інтрацептивність, метафоричність, каузальність, діалогічність, суб'єктність, інтегративність. Дана методика була використана для психодіагностики системи здатностей когнітивного компонента тілесного Я, що пов'язана із прийняттям свого тіла, як складової цілісного організму, та обумовлює саморегуляцію, засновану на досвіді застосування внутрішнього діалогу з тілесним Я особистості [6].

Методика для вимірювання креативності – тест Е. Торренса, а саме субтести для діагностики образної та вербальної креативності [4]. З метою вимірювання здатностей загального інтелекту був застосований тест Р. Амтхауера [5, 9].

Емпіричне дослідження проводилося на базі ХНПУ імені Г.С. Сковороди та УІПА. До складу експериментальної вибірки увійшло 57 студентів 4-5 курсів віком 20-28 років. До участі в дослідженні були залучені студенти факультету психології та соціології, факультету міжнародних освітніх програм. Основними умовами до формування вибірки був студентський вік досліджуваних і спеціалізація психолога. Обробка даних проводилася за допомогою статистичних методів в пакеті SPSS Statistics 21.

За результатами кореляційного аналізу виявилось, що психосоматична компетентність в цілому передбачає високі показники образної креативності, вербальної креативності та показників вербального та просторового інтелекту.

Майбутні психологи з високими показниками інтрацептивності характеризуються високими показниками швидкості образної креативності ($r=0,27$, $p<0,05$), що свідчить про здатність фіксувати та концентрувати увагу на внутрішніх відчуттях і легкість генерування великої кількості ідей. Студенти з високими показниками метафоричності характеризуються швидкістю, гнучкістю та точністю ($r=0,28$, $p<0,05$; $r=0,32$, $p<0,05$; $r=0,26$, $p<0,05$ відповідно). Досліджувані з високими показниками каузальності та діалогічності обумовлюють високі показники за характеристикою оригінальності образної креативності ($r=0,31$, $p<0,05$ та $r=0,29$, $p<0,05$ відповідно). Майбутні психологи з високими показниками суб'єктності та інтегративності мають високі показники ретельності розробки, тобто точності образів, які проектуються ($r=0,27$, $p<0,05$ та $r=0,29$, $p<0,05$ відповідно).

У майбутніх психологів високі показники психосоматичної компетентності обумовлюють високий рівень образної креативності, тобто рівень вербалізації тілесного Я впливає на швидкість, гнучкість, оригінальність та точність дивергентного мислення особистості (Рис. 1).

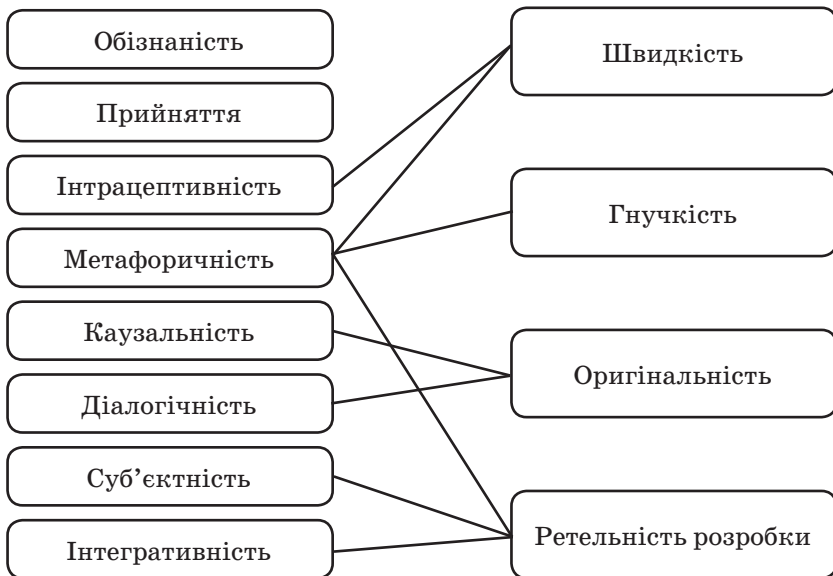


Рис. 1. Схема кореляційних зв'язків між показниками образної креативності та психосоматичної компетентності

Примітка 1: — на рівні значущості $p < 0,05$.

За результатами кореляційного аналізу студенти, які є майбутніми психологами та характеризуються високим рівнем психосоматичної компетентності, пов'язані з високим рівнем вербальної креативності. Так, обізнаність та інтрацептивність тілесного Я має зв'язок зі здатністю легко генерувати багато ідей ($r=0,32, p<0,05$ та $r=0,35, p<0,05$ відповідно).

Високий рівень метафоричності та каузальності у майбутніх психологів обумовлює високі показники здатності переключення з одної ідеї на іншу ($r=0,25, p<0,05$ та $r=0,27, p<0,05$ відповідно), що свідчить про гнучкість вербально дивергентного мислення від здатності до вербалізації тілесного Я. Високі показники здатності вести внутрішній діалог між «Я в тілі» і «Я тіло» мають кореляційний зв'язок зі здатністю породжувати нетривіальні ідеї ($r=0,28, p<0,05$). Високі показники метафоричності та інтегративності обумовлюють високий рівень здатності удосконалювати ідеї та творчий продукт ($r=0,27, p<0,05$ та $r=0,31, p<0,05$ відповідно) (Рис. 2).

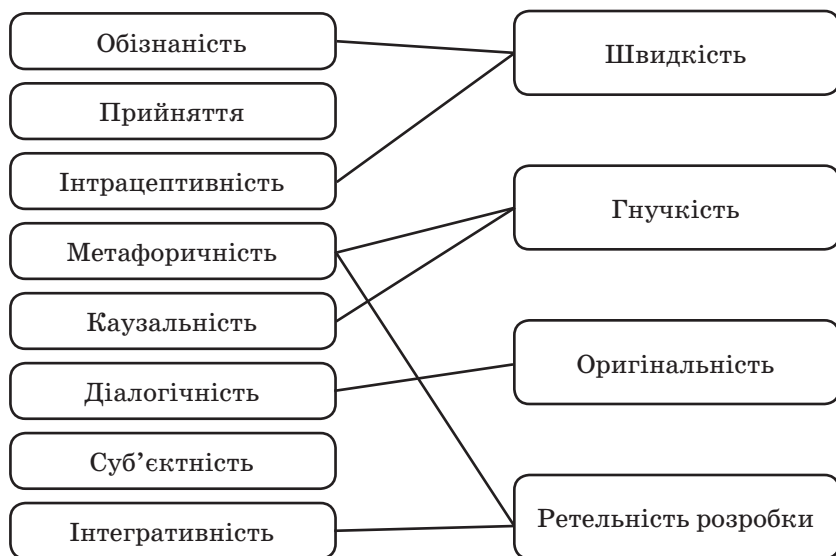


Рис. 2. Схема кореляційних зв'язків між показниками вербальної креативності та психосоматичної компетентності

Примітка 1: — на рівні значущості $p < 0,05$.

У ході дослідження з'ясовано, що для майбутніх психологів з високим рівнем психосоматичної компетентності характер-

ні високі показники за субтестами вербального та просторового інтелекту в структурі загальноінтелектуальних здатностей. Так, високі показники знання про тіло взагалі та про власне тіло як продукт пізнання й аналізу власного тілесного досвіду мають зв'язок з високими показниками вербального інтелекту, до яких відноситься рівень розвитку індуктивного вербального мислення, здоровий глузд і конкретно-практичне мислення, а також словесно-логічна здатність до визначення суттєвих ознак, абстрагування, оперування вербальними поняттями, відчуття мови, індуктивне мовленнєве мислення ($r=0,34$, $p<0,05$ та $r=0,36$, $p<0,05$ відповідно). Високий рівень здатності фіксувати та концентрувати увагу на внутрішніх відчуттях, яка проявляється у їх диференційованій вербалізації обумовлює високий рівень розвитку вербального асоціативного мислення, розуміння відношень, задоволеність приблизними рішеннями ($r=0,26$, $p<0,05$). Високі показники здатності до застосування образних порівнянь та аналогій для характеристики власного тіла мають кореляцію з високими показниками розвитку вербального асоціативного мислення, розуміння відношень, задоволеність приблизними рішеннями та здатності до сприймання цілої фігури, оперування в площині, наочне цілісне мислення, конструкторську здатність, комбінаторні здатності ($r=0,34$, $p<0,05$ та $r=0,26$, $p<0,05$ відповідно). У майбутніх психологів високий рівень здатності вести внутрішній діалог між «Я в тілі» і «Я тіло» обумовлює високі показники рівня розвитку індуктивного вербального мислення, здоровий глузд і конкретно-практичне мислення, а також здатності виносити судження, узагальнювати декілька термінів, вміння словесно висловлювати думки та ідеї ($r=0,32$, $p<0,05$ та $r=0,36$, $p<0,05$ відповідно). Високий рівень включеності психіки і тіла в процеси один одного і їх взаємовплив має зв'язок зі здатністю виносити судження, узагальнювати декілька термінів, вмінням словесно висловлювати думки та ідеї та просторовим мисленням, аналітичними компонентами ($r=0,33$, $p<0,05$ та $r=0,29$, $p<0,05$ відповідно) (Рис. 3).

Висновки. У ході дослідження було з'ясовано, що психосоматична компетентність пов'язана з образною та вербальною креативністю, що свідчить про обумовленість компонентів дивергентного мислення характеристиками вербалізації тілесного Я. Визначено кореляційний зв'язок між показниками психосоматичної компетентності та характеристиками вербального та просторового інтелекту, що демонструє діагностику системи здатностей когнітивного компонента тілесного Я. Високі показ-

ники рівня психосоматичної компетентності характеризуються високими показниками рівня вербального та просторового інтелекту, а також креативності, що свідчить про здатність майбутнього психолога об'єктивно та неупереджено інтерпретувати та знаходити рішення в питаннях психосоматики.



Рис. 3. Схеми кореляційних зв'язків між показниками загального інтелекту та психосоматичної компетентності

Примітка 1: — на рівні значущості $p < 0,05$.

Перспективою подальших досліджень даної проблеми є визначення особливостей психосоматичної компетентності з різними типами ставлення до тіла у майбутніх психологів.

Список використаних джерел

1. Зинченко В.П. Психология телесности между душой и телом / В.П.Зинченко, Т.С. Леви. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2005. – 731 с.
2. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И. Огарев. – СПб., 1995. – 101 с.
3. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: монографія / Н.І. Пов'якель. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 259 с.

4. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е.Торренса / Е.Е. Туник. – СПб. : ИМАТОН, 1998. – 171 с.
5. Туник Е.Е. Тест интеллекта Амтхауэра. Анализ и интерпретация данных / Е. Е. Туник. – СПб. : Речь, 2009. – 96 с.
6. Хомуленко Т.Б. Методика проективної діагностики тілесного Я / Т.Б. Хомуленко, В.О. Крамченкова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон, 2016 . – Вип. 5.– С. 123–130.
7. Хомуленко Т.Б. Психосоматика: культурно-історичний підхід: Навч.-метод. посіб. / Т.Б. Хомуленко, І.О. Філенко, К.І. Фоменко, О.С. Шукалова, М.В. Коваленко. – Х. : «Диса плюс», 2015. – 264 с.
8. Хомуленко Т.Б. Психосоматичний підхід у проблематиці психології розвитку: теоретичні та практичні аспекти / Т.Б.Хомуленко, Я.О.Василенко, М.В.Коваленко // Вісник ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Психологія, Вип. 49. – Х. : ХНПУ, 2014. – С. 176 – 192.
9. Amthauer R. Intelligenz und Beruf / R. Amthauer // J. fur Experimentelle und Angewandte Psychol.– 1953.– Bd. 1.– S. 21–37 (німецькою мовою).

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Zinchenko V.P. Psihologija telesnosti mezhd u dushoj i telom / V.P.Zinchenko, T.S. Levi. – М. : AST : AST MOSKVA, 2005. – 731 s.
2. Ogarev E.I. Kompetentnost' obrazovaniya: social'niy aspekt / E.I. Ogarev. – SPb., 1995. – 101 s.
3. Pov'yakel' N.I. Profesiionenez samorehulyatsiyi myslennya praktychnoho psykhologa: monohrafiya / N.I. Pov'yakel'. – К. : NPU im. M.P. Drahomanova, 2003. – 259s.
4. Tunik E.E. Diagnostika kreativnosti. Test E.Torrensa / E.E. Tunik. – SPb. : ИМАТОН, 1998. – 171 с.
5. Tunik E.E. Test intellekta Amthaujera. Analiz i interpretacija danyh / E. E. Tunik. – SPb. : Rech', 2009. – 96 с.
6. Khomulenko T.B. Metodyka proektyvnoyi diahnostryky tilesnogo Ya. / T.B. Khomulenko, V.O. Kramchenkova // Naukovyy visnyk Khersons'koho derzhavnogo universytetu. Seriya «Psykhologichni nauky». – Kherson, 2016 . – Vyp. 5.– s. 123–130.
7. Khomulenko T.B. Psykhosomatyka: kul'turno-istorychnyy pidkhid: navch.-metod. posib. / T.B. Khomulenko, I.O. Filen-

- ko, K.I. Fomenko, O.S. Shukalova, M.V. Kovalenko. – Kh. : «Dysa plyus», 2015. – 264 s.
8. Khomulenko T.B. Psykhosomatychnyy pidkhid u problematytsi psykholohiyi rozvytku: teoretychni ta praktychni aspekty / T.B.Khomulenko, Ya.O.Vasylenko, M.V.Kovalenko // Visnyk KhNPU imeni H.S.Skovorody. Psykholohiya, Vyp. 49. – Kh. : KhNPU, 2014. – S. 176–192.
9. Amthauer R. Intelligenz und Beruf / R. Amthauer // J. fur Experimentelle und Angewandte Psychol.– 1953.– Bd. 1.– S. 21–37 (nimets'koyu movoyu).

Received November 06, 2016

Revised December 04, 2016

Accepted January 15, 2017

УДК 159.9.:37.015.3

I.V. Коваль

iryyna-koval@ukr.net

МОТИВИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Koval I.V. Motives of foreign language learning by students of higher education: the psychological aspect / I.V. Koval // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 193–206.

I. V. Koval. Motives of foreign language learning by students of higher education: the psychological aspect. In the article the concepts «motivation» and «motive» are analyzed. It is indicated that learning motive is a system of natural, social and personal factors that motivate students to attend educational institution, meet teachers' demands, develop skills, engage in educational communication and so on. It is noted that there are many classifications of educational motives. This classification includes internal and external motives, where the first ones are knowledge and interest in the process of acquiring knowledge. But the motives in which learning is a means to meet other needs or other purposes are external. It is established that the main characteristic of motivational sphere is a hierarchy of motives that can detect the content of personal motives. The motivation of

training is a dynamic phenomenon that is changed, enriched and developed throughout the training period. It is analyzed that student learning activity is professionally-oriented, educational and professional, as it involves the development of methods and professional experience of solving practical problems that may arise in the future, mastering professional thinking and creativity. It is important to strengthen the role of professional motives of self-education and self-training. The formation of students' sustainable learning motivation, interest in the chosen specialty is psychological conditions for success of the students' training. It is concluded that the problem of formation of optimum motivation is considered depending on the success, interest in foreign language skills, content information, the individual relationship between teacher and students. An important place in the foreign language mastering motivation is occupied by informative and educational motives, the desire to expand horizons, enrich knowledge of the language, culture, art, psychological characteristics of knowledge, thinking, emotional sphere, national traits of native speakers. Nine kinds of motivation for learning a foreign language by students are considered. The motivation of communication has a great effect on the characteristics of mental spheres related to foreign-language skills. Having a task to teach students to speak a foreign language, we aim to equip students with communicative competence.

Key words: motivation, motive, thought, determinants, learning activity, understanding, skills, communicative competence.

І.В. Коваль. Мотиви вивчення іноземної мови студентами вищого навчального закладу: психологічний аспект. У статті проаналізовано поняття «мотивація» і «мотив». Зазначено, що навчальний мотив являє собою систему природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають суб'єктів навчання відвідувати навчальний заклад, виконувати вимоги викладачів, розвивати здібності, брати участь у навчальному спілкуванні тощо. Констатовано, що існує багато класифікацій навчальних мотивів. Дана мотивація охоплює внутрішні та зовнішні мотиви, де перші – це інтерес до пізнання і до процесу здобування знань. А мотиви, в яких навчання є засобом для задоволення інших потреб чи інших цілей, є зовнішніми. Встановлено, що головною характеристикою мотиваційної сфери є ієрархія мотивів, що дозволяє виявити особистісний зміст діяльності мотивів. Мотивація навчання – це динамічне явище, що змінюється, збагачується і розвивається протягом усього періоду навчання. Проаналізовано, що навчальна діяльність студента є професійно-спрямованою, навчально-професійною, оскільки передбачає освоєння способів і досвіду професійного вирішення тих практичних завдань, які можуть виникнути в майбутньому, оволодіння професійним мисленням і творчістю. Важливим тут є посилення ролі професійних мотивів самоосвіти та самовиховання. Формування у студентів стійкої навчальної мотивації, інтересу до обраного фаху виступає психологічною умовою успішності професійної підготовки студентів. Зроблено

висновок, що проблема формування оптимальної мотивації розглядається в залежності від успішності, зацікавленості іноземною мовою, здібностей, змісту інформації, особистості викладача, стосунків між викладачем та студентами. Важливе місце в системі мотивації оволодіння іноземною мовою посідають пізнавально-освітні мотиви, прагнення розширити світогляд, збагатити знання про мову, культуру, мистецтво, психологічні особливості пізнання, мислення, емоційної сфери, національних рис характеру носіїв мови. Розглянуто дев'ять видів мотивації щодо вивчення іноземної мови у студентів, проведеному В.В. Рижовим. Мотивація спілкування має великий вплив на характеристики її психічної сфери, пов'язані з іншомовними здібностями. Воднораз, із постановкою завдання навчити спілкуватися іноземною мовою, ми маємо на меті сформувати у студентів комунікативну компетенцію.

Ключові слова: мотивація, мотив, мислення, детермінанти, навчальна діяльність, розуміння, здібності, комунікативна компетенція.

И.В. Коваль. Мотивы изучения иностранного языка студентами высшего учебного заведения: психологический аспект. В статье проанализированы понятия «мотивация» и «мотив». Обозначено, что учебный мотив представляет собой систему природных, социальных и личных составляющих, которые побуждают субъектов обучения посещать учебное заведение, выполнять требования преподавателей, развивать способности, принимать участие в учебном общении и т.д. Установлено, что существует много классификаций учебных мотивов. Данная мотивация охватывает внутренние и внешние мотивы, где первые – это интерес к познанию и процессу получению знаний. Мотивы, в которых обучение – способ для удовлетворения других потребностей или достижения других целей – внешние. Установлено, что главной характеристикой мотивационной сферы является иерархия мотивов, которая позволяет выявить личностное содержание деятельности мотивов. Мотивация обучения – это динамичное явление, которое изменяется, обогащается и развивается на протяжении всего периода обучения. Проанализировано, что учебная деятельность, студента является профессионально направленной, учебно-профессиональной, так как предусматривает овладение способами и опытом профессионального решения тех практических задач, которые могут возникнуть в будущем, овладение профессиональным мышлением и творчеством. Важным является усиление роли профессиональных мотивов самообразования и самовоспитания. Формирование у студентов стойкой учебной мотивации, интереса к выбранной специальности является психологическим условием успешности профессиональной подготовки студентов. Сделан вывод, что проблема формирования оптимальной заинтересованности рассматривается в зависимости от успешности, заинтересованности к иностранному языку, способностей, содержания информации личности преподавателя, отношений между преподавателем и студентами. Важное место в системе мотивации овладения иностранным языком

занимают познавательльно-образовательные мотивы, стремление расширить мировоззрение, обогатить знания о языке, культуре, искусстве, психологических особенностях мышления, эмоциональной сферы, национальных черт характера носителей языка. Рассмотрено девять видов мотивации изучения иностранного языка у студентов, которые были проведены В.В.Рыжовым. Мотивация общения имеет огромное влияние на характеристики её психической сферы, которые связаны со способностями изучения иностранного языка. Поставив задачу научить общаться на иностранном языке, мы имеем цель сформировать у студентов коммуникативную компетенцию.

Ключевые слова: мотивация, мотив, мышление, детерминанты, учебная деятельность, понимание, способности, коммуникативная компетенция.

Постановка проблеми. Поняття «мотивація» і «мотив» є не тільки одними з найбільш розповсюджених та ключових психологічних понять, але й одними з найбільш багатозначних та містких. Етимологічно терміни «мотив» та «емоція» походять від одного латинського дієслова «emoven», що означає «рухатися». Відомо, що чим вище в еволюційному розвитку знаходиться організм, тим складнішими стають мотиви, і тим щільніше вони «зростаються» з емоціями. В літературі термін «мотив» використовується для позначення практично будь-яких і стійких, і перехідних психологічних утворень, що вносять вклад у породження та спонукування активності суб'єкта й визначають її спрямованість [4;6].

Мета нашої статті – дослідження мотивів вивчення іноземної мови студентами вищого навчального закладу.

Завдання статті:

- 1) розкрити специфіку понять «мотивація» і «мотив»;
- 2) проаналізувати класифікацію мотивів;
- 3) розглянути види мотивації щодо вивчення іноземної мови студентами вищого навчального закладу.

Педагогами виділяється декілька типів ставлення до навчання. Негативному ставленню притаманна обмеженість мотивів і несформованість умінь щодо визначення цілей і подолання перешкод. В даному випадку відсутня орієнтація на пошук різних способів дії, а пізнавальні мотиви вичерпуються зацікавленістю безпосередньо в результаті.

Позитивне ставлення при цьому може бути аморфним, нерозчленованим, якщо спостерігається надання переваг певній навчальній дисципліні, коли характерними є широкі соціальні мотиви обов'язку. Проте переживання нового, допитливість, спонтанна зацікавленість у даному випадку є нестійкими.

Позитивне, зокрема пізнавальне, ініціативне, усвідомлене ставлення до навчання спостерігається, якщо відбувається постановка учнями нових цілей і формуються нові мотиви, усвідомлюється співвідношення перших та останніх. Мотивація характеризується перевизначенням та довизначенням задач вчителя.

Нарешті, позитивне ставлення може бути особистісним, відповідальним, дієвим, коли мова йде про підпорядкованість мотивів та їх ієрархію, стійкість та неповторність мотиваційної сфери, збалансованість та гармонію між окремими мотивами, вміння долати перешкоди.

Дослідниками підкреслюється, що за ставленням до навчання необхідно бачити складну будову мотиваційної сфери студента, її якісні характеристики, їх співвідношення, тобто всі складові навчальної мотивації.

Відомо, що врахування особливостей мотиваційної сфери уможлиблює виявлення внутрішніх резервів особистості для її розвитку, навчання і виховання, оскільки з'являється можливість впливати як на продуктивність діяльності, так і на розвиток самої особистості. Низкою вчених підкреслюється, що мотивація як доволі гнучке утворення зазнає змін у залежності від соціальної та економічної ситуації. Це робить проблему мотивації актуальною та вимагає постійного її вивчення.

Мотивація розглядається психологами [3, 5] як сукупність мотивів і факторів із притаманною для них спонукальною силою, здатністю викликати і регулювати активність організму, організовувати і спрямовувати поведінку людини на досягнення мети. М.Ш. Магомед-Емінов розглядає мотивацію особистості як «прокладання людиною власного шляху, що складається з послідовних кроків, у буттєво-світо-часовому «полі» наявності між відправним пунктом(звідки) та кінцевим пунктом(куди)...де відправний та кінцевий пункти мотиваційного процесу власне є фазами мотиваційної роботи, які змінюються» [7].

Вивчення особистісної мотивації, яка включає в себе потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, настановлення, емоції, норми, цінності тощо, по суті, є вивченням людини в її діяльності. Що різноманітніші мотиваційні складові в діяльності людини, то більш розвиненою є її мотиваційна сфера. Оскільки навчання – це окремий вид діяльності, то і навчальна мотивація є окремим видом мотивації особистості. Навчальний мотив являє собою систему природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають суб'єктів навчання відвідувати навчальний за-

клад, виконувати вимоги викладачів, включатись у процес навчання, робити зусилля, необхідні для подолання труднощів, реалізовувати в процесі навчання власні схильності, розвивати здібності, брати участь в навчальному спілкуванні тощо [9]. У розмаїтті мотивів, які спонукають до навчання, психологічно найвагомішими є потяг до знань та інтерес до процесу їх здобування. Отже, навчальний мотив – це усвідомлена потреба суб'єкта навчання здійснювати організовану навчально-пізнавальну діяльність.

Проте мотивація до навчання не вичерпується названими мотивами, оскільки в будь-який момент своєї діяльності суб'єкт навчання перебуває під одночасним впливом цілого комплексу мотивів, одні з яких є домінантними, другі – підпорядкованими, одні – усвідомленими, другі – неусвідомленими, деякі ж узагалі виключають один одного. При цьому основу мотивів складають первинні (природні) і вторинні (набуті) потреби.

Існує багато класифікацій навчальних мотивів. Дана мотивація охоплює внутрішні та зовнішні мотиви, де, власне, перші – це інтерес до пізнання і до процесу здобування знань. Серед пізнавальних мотивів навчальної діяльності А.К. Маркова [2] виділяє широкі пізнавальні мотиви, навчально-пізнавальні мотиви та мотиви самоосвіти. Всі вони забезпечують подолання учнями труднощів у навчальній діяльності, викликають пізнавальну активність, складають основу прагнень людини бути компетентною тощо. Як зазначалося вище, з метою підвищення якості навчання постає необхідність формування у тих, хто навчається, стійкого інтересу до пізнавальної діяльності.

Мотиви, в яких навчання є засобом для задоволення інших потреб чи досягнення інших цілей, є зовнішніми. Вони поділяються на широкі соціальні мотиви, пов'язані з усвідомленням обов'язку та відповідальності перед суспільством, певною групою, батьками; із самовизначенням, орієнтацією на майбутню діяльність; із самовдосконаленням, саморозвитком у процесі навчання тощо. До вузьких особистісних мотивів відносять мотиви лідерства і престижу, прагнення посісти певну позицію, місце у стосунках зі своїм оточенням, налаштування на похвалу, добру оцінку. Нарешті, як прояв негативних зовнішніх мотивів розцінюється уникання покарання, догани, поганої оцінки від викладачів, батьків та одногрупників.

Зовнішні мотиви навчання можуть бути досить потужними чинниками успішності навчання, проте вони психологічно збіднюють сам його процес, перешкоджають використанню всіх його

розвивальних ресурсів, а в серйозних випадках можуть спричинити деформацію особистісного розвитку суб'єктів навчання[9]. Проте деякі психологи підкреслюють, що для повноцінної навчальної діяльності одночасно повинні діяти і внутрішній, і зовнішній мотиви [3]. Щоправда, розвиток внутрішньої мотивації розглядається як процес мотивації навчання, а розвиток зовнішньої – її регрес.

Головною характеристикою мотиваційної сфери є ієрархія мотивів, що дозволяє виявити особистісний зміст діяльності для людини. Основним мотивом є «сміслоутворювальний мотив», інші – «мотиви-стимули». У зв'язку з цим О.М. Леонтьєв у якості основних виділяє спонукальну і сміслоутворювальну функції мотиву.

М.Ш. Магомед-Емінов підкреслює, оскільки для мотиваційної роботи властива горизонтально-вертикальна побудова, то на кожній фазі процесу функціонують одночасно з тією чи іншою інтенсивністю, розгорнутістю всі мотиваційні структури (ініціації, селекції, реалізації, постреалізації). Як результат, мотиваційна робота є стадіально-рівневою і тому не можна плутати мотиваційну роботу регуляції, керування, конституювання з процесами мотивації діяльності, які організуються за рахунок цієї роботи [7].

Зрештою, розмежування двох процесів діяльності (власне, мотивів діяльності) та процесів особистості, що керують процесом діяльності (в тому числі, мотиваційним спонуканням, регуляцією), знаходиться в основі моделі мотивації особистості, розробленої М.Ш. Магомедом-Еміновим.

Зазначається, що існують певні стійкі індивідуальні характеристики мотивації, зокрема мотивації навчання, що пов'язані із досягненням успіху чи уникання невдач. Модель мотивації типу «очікування-цінність», в якій суб'єктивна вірогідність мети (очікування) та власне цінність мети для суб'єкта є основними змінними, активно розроблялася з середини минулого століття. Предметний зміст вищезгаданих мотивів характеризується високою мірою узагальненості та відносною стійкістю.

Оскільки предметна діяльність людини спрямована на певний результат, слід пам'ятати, що результату, крім його конкретної специфіки, притаманний загальний зміст – бути успішним або невдалим. Оскільки в будь-якій конкретній діяльності реалізується певне ставлення людини до навколишньої дійсності. Суб'єктивна вірогідність успіху розуміється як очікування того, що виконання дії призведе до успіху (досягнення поставле-

ної мети). Поняття успіху та невдачі розглядається психологами відносно ситуації досягнення, яка характеризується «змаганням зі стандартами майстерності» [1].

Цікаво, що цінність успіху являє собою лінійну функцію від складності задачі. Отже, людина не відчуває великої радості від виконання завдання, яке сприймається нею як занадто легке, та, навпаки, відчуває велику гордість за себе, якщо змогла впоратися з важкою справою.

Студенти, в яких переважає тенденція досягнення успіху, зазвичай працюють продуктивно, вибирають середні за складністю або дещо завищені цілі, переоцінюють свої невдачі. Ті ж, хто мотивований на невдачу, для яких характерні тривожність і захисна поведінка, нереалістично завищують або занижують цілі, переоцінюють свої успіхи. В ході виконання складних завдань в умовах дефіциту часу перші покращують свої показники, другі – погіршують [9].

Однак завжди існує вплив ситуаційних детермінант. Фахівцями наголошується, що мотивація навчання – це динамічне явище, що змінюється, збагачується і розвивається протягом усього періоду навчання.

Зауважимо, що навчальна діяльність студента, на відміну від школяра, є професійно спрямованою, навчально-професійною, оскільки передбачає освоєння способів і досвіду професійного вирішення тих практичних завдань, які можуть виникнути у майбутньому, оволодіння професійним мисленням і творчістю. Важливим тут є посилення ролі професійних мотивів самоосвіти та самовиховання, які виступають як найважливіша умова розкриття можливостей особистості студента, його професійного зростання. Формування у них стійкої навчальної мотивації, інтересу до обраного фаху виступає психологічною умовою успішності професійної підготовки студентів і може виступати компенсаторним чинником у випадку недостатньо високого розвитку спеціальних здібностей [3].

Загалом, проаналізовані фахівцями дані дозволяють стверджувати, що сформованість навчальної мотивації залежить не тільки (не стільки) від віку, а й від рівня сформованості навчальної діяльності та вікових новоутворень (наприклад, рефлексії, теоретичного мислення), від того, чи приділяє увагу вчитель (вкладач) її формуванню.

В ході аналізу особливих схильностей та мотивів оволодіння іноземною мовою необхідно враховувати цілісну структуру інтересів, уподобань та мотивів, зі встановленням того місця, яке

посідає в цій системі власне мотивація оволодіння іноземною мовою.

За результатами теоретичних та експериментальних досліджень із проблем мотивації особистості в навчальній та професійній діяльності проблема формування оптимальної мотивації розглядається в залежності від академічної успішності, зацікавленості до іноземної мови, задоволення комунікативної потреби, здібностей до іноземної мови, змісту інформації на іноземній мові, яка повідомляється, особистості викладача, стосунків між викладачем та студентами, індивідуальних особливостей тих, хто навчається, стосунків у навчальній групі, професійної спрямованості у навчальній діяльності.

При вивченні мотивів оволодіння іноземною мовою слід пам'ятати про специфіку самої іноземної мови як навчальної дисципліни. В процесі розгляду питання про специфіку іноземної мови як навчальної дисципліни та специфіку процесу оволодіння нею, у порівнянні з процесом оволодіння рідною мовою, І.О. Зимня вслід за Л.С. Виготським підкреслює, що «рідна мова є, перш за все, засобом набуття людиною досвіду суспільства, а вже потім і разом з виконанням цієї функції – засобом висловлення його власної думки». Із засвоєнням рідної мови людина набуває інструмент до пізнання, в цьому процесі задовольняються, а також формуються специфічні людські пізнавальні, комунікативні та інші соціальні потреби.

В ході дослідження мотивів оволодіння іноземною мовою у студентів філологічних спеціальностей, яке проводилось у рамках Нижегородської психолінгвістичної школи професора В.В. Рижова [2;10], було виявлено, що серед багатьох мотивувань, які безпосередньо спрямовують навчальну діяльність студентів, особливе значення мають емоційні мотиви: відчуття радості, задоволення, зокрема, задоволення від занять іноземною мовою.

Також виділено комунікативні мотиви, які характеризуються постійним бажанням та прагненням реалізувати та перевіряти отримані знання та вміння в безпосередній іншомовній практиці із залученням мовних знань у процес спілкування, отриманням особливого задоволення від навчання на матеріалі, максимально наближеному до природного спілкування. Комунікативна мотивація полягає і в тому, що для студента можливість іншомовного спілкування набуває самоцінності, а конкретна мета навчання стає значимою.

Важливе місце в системі мотивації оволодіння іноземною мовою посідають пізнавально-освітні мотиви, прагнення роз-

ширити світогляд, збагатити знання про мову, культуру, мистецтво, звичаї, традиції, психологічні особливості пізнання, мислення, емоційної сфери, національних рис характеру носіїв мови та представників інших країн.

У дослідженні, проведеному В.В. Рижовим, виокремлено дев'ять видів мотивації щодо вивчення іноземної мови у студентів:

Професійно-педагогічна мотивація оволодіння іноземною мовою, що проявляється у прагненні стати вчителем іноземної мови, працювати в школі.

Пізнавально-освітня мотивація до оволодіння іноземною мовою, для якої характерним є бажання бути всебічно розвинутою людиною та уявлення про те, що не можна обійтися без знань іноземної мови.

Інтелектуально-розвивальна мотивація, в основу якої покладені уявлення про можливості, що відкриває вивчення іноземної мови у розвитку мислення, пам'яті, а також сумлінності, волі та інших характерологічних властивостей особистості.

Комунікативна мотивація, що проявляється через висловлення побажання займатись іноземною мовою з метою спілкування з іншими людьми, в тому числі з представниками іноземних держав, прагнення підвищити власну комунікабельність, розширити та збагатити коло спілкування.

Емоційно-ціннісна мотивація, яка пов'язана з відчуттям позитивних емоцій, задоволення від занять іноземною мовою, почуття радості, задоволення від цієї роботи.

«Престижна мотивація» – уявлення про певну престижність знання іноземної мови, володіння нею, про можливості виділитися.

Ідентифікаційна мотивація, що свідчить про прагнення до ідентифікації, ототожнення себе з іншими людьми або уявленнями про них (батьків, вчителів, кіноакторів).

Матеріально-практична мотивація (так званий, «прагматичний мотив»), що є уособленням досягнення практичної мети, на зразок, подорожі закордон, отримання престижної роботи.

Мотивація обов'язку за відсутності особистої значущості та глибокої зацікавленості в роботі щодо оволодіння іноземною мовою, що демонструється необхідністю виконувати навчальні обов'язки, отримати вищу освіту.

Попри велику кількість робіт із проблеми мотивації оволодіння іноземною мовою, багато питань ще чекають на своє вирішення. З урахуванням соціальної природи мови як засобу

спілкування і мети оволодіння іноземною мовою у ВНЗ, центральною повинна виступати спроможність студентів спілкуватися іноземною мовою, тобто досягнення ними комунікативної компетенції.

Мотивація спілкування, яка тісно пов'язана з мотивами та цільовими установками людини на оволодіння іноземною мовою, має великий вплив на найрізноманітніші характеристики її психічної сфери, так чи інакше пов'язані з іншомовними здібностями.

Якщо мотив і ціль спілкування дозволяють дати відповіді на питання «чому» і «для чого» спілкуються індивідууми, то розгляд мотивів і цілей у контексті конкретних умов спілкування в поєднанні з особистісними якостями людей, які спілкуються, дають змогу уявити детермінанти характеру спілкування й отримати відповіді на питання «де», «коли» та «як» відбувається спілкування.

Ось чому, із постановкою завдання навчити спілкуватися іноземною мовою, ми одночасно маємо на меті сформувати в студентів, так звану, комунікативну компетенцію [8], яка, на відміну від лінгвістичної компетенції, підказує індивідууму, що, де, коли і чому слід говорити, щоб успішно досягти мети спілкування.

Слід зазначити, що результати апробації, розробленої російськими дослідниками моделі мотивації оволодіння іноземною мовою, дозволили конкретизувати найважливіші теоретичні положення про соціальні обумовленість процесу навчання, про зв'язки навчання та розвитку особистості, про взаємну обумовленість мотивації та здібностей, про провідну роль спілкування в розвитку особистості.

Відомо, що вищі психічні функції, відповідно до Л.С. Виготського, розвиваються в колективній взаємодії людей. Тому колективні форми навчальної діяльності є наступним важливим фактором формування мотивів навчальної діяльності.

Тож, мотиваційна робота розгортається в горизонті міжособистісної взаємодії, обміну діями, смислами, ресурсами та ін. між учасниками спільної дії, співтовариства, посередництва, допомоги, турботи тощо. М.Ш. Магомед-Еміннов підкреслює, що «в мотиваційному ланцюгу самості в різних ликах задіяний Інший: як той, що допомагає, перешкоджає, оцінює, контролює тощо». Сам мотив діяльності, на його думку, є інтерсуб'єктивним, міжособистісним феноменом, і він завжди являє (як інтер, так і інтра) стосунки між Я та Іншим.

Висновки. Врахування феномену багатокультурності при розробці навчальних програм для вузів дає можливість перетворити вивчення іноземної мови на умову, що відкриває студентам шляхи до пізнання навколишнього світу, що допоможе сформулювати повноцінні мотиви навчання, які виступатимуть рушійними силами при досягненні студентами цілей, а подоланні певних перешкод.

Список використаних джерел

1. Большая энциклопедия психологических тестов / [автор-основатель А. Керелин]. – М. : Эксмо, 2008. – 416 с.
2. Гришаев М.П. Типы мотивов овладения иностранным языком : [Электронный ресурс] / М.П. Гришаев // Электронный журнал «Fan-Nauka». – 2008.
3. Дзюбка Л.В. Діагностика навчальної мотивації: збірник методик / Л.В. Дзюбка, Л.І. Гриценюк. – К. : Шк.світ, 2011. – 128 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Леонтьев А.Н. Потребности. Мотивы. Эмоции: Конспект лекций / А.Н. Леонтьев. – М. : МГЦ, 1971. – 39 с.
6. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: монографія / С.Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
7. Магомед-Эминов М.Ш. Позитивная психология человека. От психологии субъекта к психологии бытия: в 2-х тт. / М.Ш. Магомед-Эминов. – М. : Психоаналитическая Ассоциация Российской Федерации, 2007.
8. Носенко Е.Л. Комунікативний підхід до навчання іноземних мов. Принципи і прийоми: Посібник / Е.Л. Носенко, Л.І. Байсара. – Д. : РВВ ДНУ, 2006. – 80 с.
9. Психологічний довідник учителя. В 4 книгах / [упоряд.: В.В. Андрієвська]; За загал. ред. С. Максименка. – К. : Главник, 2005 – 112 с.
10. Рыжов В.В. Иноязычные способности / В.В. Рыжов. – Нижний Новгород : НГЛУ, 2001. – 193 с.
11. Шаркова С.Ф. Про питання поліпшення якості викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах / С.Ф. Шаркова // Актуальні проблеми психології: Зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / [ред. кол.: С.Д.Максименко (гол. ред.) та ін.] – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2013. – Том X. – Психологія

- навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С.Д. Максименка, Н.В. Чепелевої. – 2013. – Вип.25. – С.588–596.
12. Шаркова С.Ф. Психологічна характеристика вітчизняного та зарубіжного досвіду організації навчання іноземних мов студентів у вищих навчальних закладах / С.Ф. Шаркова // *Новости науки Приднєпровья. Научно-практический журнал. Серия: Инженерные дисциплины.* – №5 (2012) / [ред. кол.: В.П. Иващенко (глав. ред.) и др.] – Днепропетровск : «Днепр-VAL», 2012. – С. 76–81.
 13. Шевченко Н.Ф. Психологічна організація мовленнєвого спілкування як засобу оволодіння іноземною мовою: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Наталія Федорівна Шевченко; Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Київ, 1990. – 213 с.
 14. Шевченко Н.Ф. Шлях до професійної кар'єри: науково-практичний посібник / Н.Ф. Шевченко, М.В. Сурякова. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2009. – 92 с.
 15. Wexler В.Е. Brain and Culture. Neurobiology, Ideology, and Social Change / В.Е. Wexler. – Cambridge, MA : The MIT Press. – 2008. – 203 p.
 16. Willis D. Towards a New Methodology / D. Willis // *English Teaching Professional.* – 2004. – №33. – P.4–6.
 17. Wingate J. The Power of Attention / J. Wingate // *English Teaching Professional.* – 2004. – №34. – P.35.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bol'shaja jenciklopedija psihologicheskikh testov / [avtor-osnovatel' A. Kerelin]. – М. : Jeksmo, 2008. – 416 s.
2. Grishaev M.P. Tipy motivov ovladenija inostrannym jazykom : [Jelektronnyj resurs] / M.P. Grishaev // *Jelektronnyj zhurnal «Fan-Nauka».* – 2008.
3. Dzubko L.V. Diagnostyka navchal'noi' motyvacii': zbirnyk metodyk / L.V. Dzubko, L.I. Grycenjuk. – К. : Shk.svit, 2011. – 128 s.
4. Il'in E.P. Motivacija i motivy / E.P. Il'in – SPb. : Piter, 2003. – 512 s. – (Serija «Mastera psihologii»).
5. Leont'ev A.N. Potrebnosti. Motivy. Jemocii: Konspekt lekcij / A.N. Leont'ev. – М. : MGC, 1971. – 39 s.
6. Maksymenko S.D. Geneza zdijsnennja osobystosti: monografija / S.D. Maksymenko. – К. : Vydavnyctvo TOV «KMM», 2006. – 240 s.

7. Magomed-Jeminov M.Sh. Pozitivnaja psihologija cheloveka. Ot psihologii sub#ekta k psihologii bytt'ja: v 2-h tt. / M.Sh. Magomed-Jeminov. – M. : Psihoanaliticheskaja Asociacija Rossijskoj Federacii, 2007.
8. Nosenko E.L. Komunikativnyj pidhid do navchannja inozemnyh mov. Pryncypy i pryjomy: Posibnyk / E.L. Nosenko, L.I. Bajsara. – D. : RVV DNU, 2006. – 80 s.
9. Psychologichnyj dovidnyk uchytelja. V 4 knyгах / [uporjad.: V.V. Andrijevs'ka]; Za zagal. red. S. Maksymenka. – K. : Glavnyk, 2005 – 112 s.
10. Ryzhov V.V. Inozazychnye sposobnosti / V.V. Ryzhov. – Nizhnij Novgorod : NGLU, 2001. – 193 s.
11. Sharkova S.F. Pro pytannja polipshennja jakosti vykladannja inozemnyh mov u vyshhyh navchal'nyh zakladah / S.F. Sharkova // Aktual'ni problemy psihologii': Zb. naukovyх prac' Instytutu psihologii' imeni G.S.Kostjuka NAPN Ukrai'ny / [red.kol.: S.D.Maksymenko (gol. red.) ta in.] – K. : DP «Informacijno-analitychne agenstvo», 2013. – Tom H. – Psihologija navchannja. Genetychna psihologija. Medychna psihologija / za red.: S.D. Maksymenka, N.V. Chepeljevoi'. – 2013. – Vyp.25. – S.588–596.
12. Sharkova S.F. Psychologichna harakterystyka vitchyznjanogo ta zarubizhnogo dosvidu organizacii' navchannja inozemnyh mov studentiv u vyshhyh navchal'nyh zakladah / S.F. Sharkova // Novosty nauky Prydneprov'ja. Nauchno-praktycheskyj zhurnal. Seryja: Ynzhenernye dyscyplyny. – №5 (2012) / [red. kol.: V.P. Yvashhenko (glav. red.) y dr.] – Dnepropetrovsk : «Dnepr-VAL», 2012. – S. 76–81.
13. Shevchenko N.F. Psychologichna organizacija movlennjegovogo spilkuvannja jak zasobu ovolodinnja inozemnoju movoju: dys. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07/ Natalija Fedorivna Shevchenko; In-t psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny. – Kyi'v, 1990. – 213 s.
14. Shevchenko N.F. Shljah do profesijnoi' kar'jery: naukovopraktychnyj posibnyk / N.F.Shevchenko, M.V. Surjakova. – Zaporizhzhja : Zaporiz'kyj nacional'nyj universytet, 2009. – 92 s.

Received November 08, 2016

Revised December 09, 2016

Accepted January 23, 2017

М.С. Компанович

mari.kompanovuch@mail.ru

Емоційна лабільність та шляхи її корекції у підлітків із психосоматичними серцево- судинними захворюваннями

Kompanovych M.S. Emotional lability and ways of its correction in teenagers with psychosomatic cardiovascular diseases / M.S. Kompanovych // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 207–220.

M.S. Kompanovych. Emotional lability and ways of its correction in teenagers with psychosomatic cardiovascular diseases. The features displays of emotional lability in teenagers with psychosomatic cardiovascular diseases on a continuum with depression and neurotic personality are analyzed. The asthenic, anxious and asthenic-disturbing forms of depression, neurotic (mental and physical) methods of reaction are discovered. Anxious, neurasthenic and sensitive attitudes to the disease prevail among the types of attitude to the disease in the studied teenagers. The peculiarities of displays of emotional lability in teenagers with psychosomatic cardiovascular diseases are considered as personal property, manifest form of reaction to disease, the result of stress experience of hospitalization.

The features of the emotional sphere of teenagers with psychosomatic cardiovascular diseases in the context of psychophysiological changes characteristic for teenagers are described. The attention is focused on the fact that the negative impact on the recovery of teenagers with psychosomatic cardiovascular diseases has unfavorable family situation.

The main attention is paid to the characteristics and feasibility of psychocorrection of emotional lability in teenagers with psychosomatic cardiovascular diseases due to age characteristics of teenagers and factors of its effectiveness.

Key words: emotional lability, psychosomatic cardiovascular disease, teenagers, correction, depression, neuroticism.

М.С. Компанович. Емоційна лабільність та шляхи її корекції у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями. Проаналізовано особливості проявів емоційної лабільності у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями у континуумі з депресією та невротизацією особистості. Виявлено астеничну,

тривожну та астено-тривожну форми депресій, невротизовані (психічні та соматичні) способи відреагування. Серед типів ставлення до хвороби у досліджуваних підлітків переважають тривожний, неврастенічний та сенситивний. Також розглянуто такі особливості проявів емоційної лабільності у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями: особистісна властивість; маніфестна форма реагування на захворювання; результат стресового переживання госпіталізації.

Описано особливості емоційної сфери підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями в контексті психофізіологічних змін, характерних для підліткового віку. Також наголошено на тому, що негативний вплив на одужання підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями чинить несприятливість сімейної ситуації.

Основну увагу звернено на особливості та доцільність застосування психокорекції емоційної лабільності у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями з огляду на вікові особливості підлітків та чинники її ефективності.

Ключові слова: емоційна лабільність, психосоматичні серцево-судинні захворювання, підлітки, психокорекція, депресія, невротизація.

М.С. Компанович. Эмоциональная лабильность и пути её коррекции у подростков с психосоматическими сердечно-сосудистыми заболеваниями. Проанализированы особенности проявлений эмоциональной лабильности у подростков с психосоматическими сердечно-сосудистыми заболеваниями в континууме с депрессией и невротизацией личности. Выявлено астеническую, тревожную и астено-тревожную формы депрессий, невротизированный (психические и соматические) способы реагирования. Среди типов отношения к болезни у испытуемых подростков преобладают тревожный, неврастенический и сенситивный. Также рассмотрены особенности проявлений эмоциональной лабильности у подростков с психосоматическими сердечно-сосудистыми заболеваниями: личностное свойство; манифестная форма отреагирования заболеваниями; результат стрессового переживания госпитализации.

Описаны особенности эмоциональной сферы подростков с психосоматическими сердечно-сосудистыми заболеваниями в контексте психофизиологических изменений, характерных для подросткового возраста. Также отмечено, что негативное влияние на выздоровление подростков с психосоматическими сердечно-сосудистыми заболеваниями оказывает неблагоприятность семейной ситуации.

Основное внимание обращено на особенности и целесообразность применения психокоррекции эмоциональной лабильности у подростков с психосоматическими сердечно-сосудистыми заболеваниями, учитывая возрастные особенности подростков и факторы ее эффективности.

Ключевые слова: эмоциональная лабильность, психосоматические сердечно-сосудистые заболевания, подростки, психокоррекция, депресия, невротизація.

Постановка проблеми. Емоційна лабільність виявляється нестійкими коливаннями настрою, підвищеною збудливістю, драгівливістю, що лежить в основі депресивних і невротичних реагувань. У підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями проявляється особистісна властивість, як ключова в генезі психосоматичних розладів, значною мірою маніфестує як відреагування на захворювання в цілому та зокрема на госпіталізацію як додатково травмуючий чинник.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів таких як П.К. Анохін, А.Г. Грецов, І.Б. Дерманова, Є.П. Ільїн, В.Г. Казанська, П. Лафренє, Ф. Райс, А.А. Реан, С.Л. Рубінштейн можемо спостерігати конкретизацію особливостей впливу емоцій на формування міжособистісних стосунків та продуктивність функціонування когнітивної сфери. Осмислення подвійності психічного та тілесного відреагування емоцій, простежується в працях П.Г. Бельського, В.Н. Нікольського, Л.С. Виготського, В.В. Зеньковського, В.П. Кащенко, Г.В. Мурашева, Г.Н. Сорохтіна, Ф. Шнерсона, П.О. Ефруссі, Ш. Блурела, К. Гроса, Ж. Піаже, Е. Клапарде, К.Е. Ізарда, А. Ленгле. У результаті тривалого вивчення та досліджень було встановлено не лише позитивну, пристосувальну роль емоцій, а й негативне значення афекту, що проявляється тоді, коли вияв біологічно адекватної реакції на ситуацію неможливий. Дослідження А. І. Модіна засвідчують, що найбільш характерними причинами виникнення емоційної лабільності у дітей та підлітків є: 1) зрив звичного стереотипу поведінки (зміна побуту або кола спілкування); 2) неправильна побудова режиму дня (неструктурованість або гіперструктурованість); 3) некоректні способи виховання; 4) відсутність необхідних умов для відпочинку; 5) вкоріненість одноманітної афективної прихильності; 6) відсутність у дорослих більш-менш узгодженого ставлення до підлітка [5]. К. Хейзел. виокремлює безліч причин стресу у підлітків, що призводить до психотравм, зниження настрою і захворювань, як психічних, так і соматичних. Власне нестійкі емоційні реакції у деяких підлітків можуть виявлятися у вигляді напруження, тривоги, непосидливості, страшних снів, невротичних звичок, труднощів у мовленні, відсутності апетиту, інфантильної поведінці, істеричних нападах, що досліджував Ю. А. Макаренко. Серед різних форм поведінки (негативного емоційного реагування), які віддзеркалюють недостатнє пристосування до середовища, І. С. Кон описує такі симптоми емоційної лабільності: раптові прояви безпідставної агресії, сильної

тривоги, страху, депресії та байдужості, нерішучості, ворожого ставлення до оточуючих, докучливість іншим дітям та прагнення домінувати над ними, як спосіб повернути до себе увагу. Негативне реагування, як правило, спостерігається при адаптації до інших, менш сприятливим умов, зокрема у стаціонарах. Підлітки із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями характеризуються низькою мотивацією, оскільки скарги надходять в основному на незначні суб'єктивні симптоми, особистісними факторами, що виявляються конфліктом агресивності та залежності. А. М. Вейном та С. Б. Шварковим була уточнена специфіка вегетативного втілення емоцій і психосоматичного вегетовісцерального реагування. Аналіз психологічних відмінностей особистості підлітка, значення яких підкреслює багато дослідників (Н. А. Білокінь, А. М. Вейн, Д. Н. Ісаєв), спостерігаючи при одночасному вивченні мікросоціальної обстановки, вплив конкретних чинників середовища на симптоматику. Одним з напрямів розробки проблеми психосоматичних захворювань впродовж всього періоду розвитку дитячої психології та психіатрії є вивчення психогенних захворювань у вигляді емоційної лабільності та системних неврозів (І. Е. Майзель, Т. П. Симеон, Т. П. Симеон, Т. Е. Сухарева, М. І. Буянов), а також дослідження питань клініки, етіології і терапії цих розладів.

Виклад основного матеріалу. Поширеність емоційних порушень – ключовий чинник збільшення частоти серцево-судинних захворювань у підлітковому віці, значною мірою внаслідок недостатню зрілість церебральних структур, особливостей, вивчення яких дає можливість поглибити знання про становлення емоційно-вегетативної взаємодії, що важливо для діагностики багатьох форм дисфункцій підліткового віку, при допомозі та профілактиці психосоматичних захворювань.

Проблема емоційної лабільності як особистісна властивість підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями проявляється депресивним компонентом, високим рівнем *невротизації та надмірною сенситивністю*.

Часто в основі психосоматичних серцево-судинних захворювання у підлітків лежать депресивний компонент, що бере участь у формуванні клінічної картини психопатологічного стану. Вегетативно дистонічні серцево-судинні розлади виникають відносно пізно, з дорослішанням кардіоваскулярної системи, зазвичай на тлі пубертатної перебудови організму, в більшості випадків поєднуючись з іншими, що виникли раніше (шлунково-кишковими,

шкірними) або майже одночасно з ними (руховими, алергічними, ендокринними) психосоматичними розладами, відрізняються неясковістю і короткочасністю, виступають як психосоматичні реакції, у край рідко як стани. Динаміка серцево-судинної функціональної патології характеризується поступовим наростанням і ускладненням симптоматики, яка акцентується паралельно з фіксацією патологічних форм реагування центральної нервової системи у вигляді активних розладів і формуванням депресивного настрою, що визначають патогенез психосоматичних серцево-судинних захворювань. Депресивні порушення мають різні типологічні форми [4, 9, 10]. В анамнезі підлітків із психосоматичними серцево-судинними розладами, які перебували на лікуванні у стаціонарі, діагностовано астенічну, тривожну та астено-тривожну форми депресій. Результати подано на рис 1.

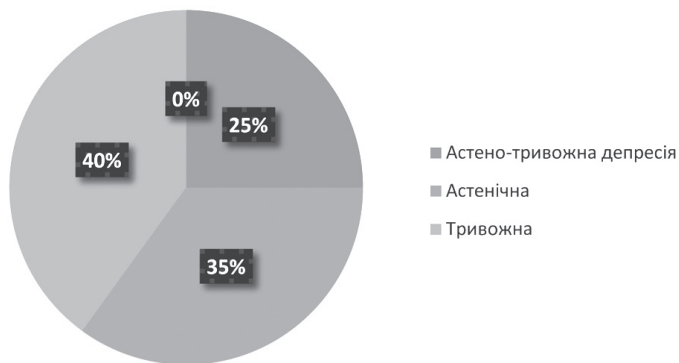


Рис. 1. Прояви депресій у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями

Астенічна депресія характеризувався різною мірою вираження гіпотимії, низькою активністю хворих підлітків вже вранці, а також частою невитриманістю фізичного і психічного напруження (гучних або специфічних звуків, яскравого освітлення, прохолоди або спеки). Як наслідок – виникнення чи посилення головного болю, слабкості, пришвидшене серцебиття і відчуття поколювання в серці. Їм властивий пильний моніторинг свого стану, часті скарги на втому і слабкість, що трактують як наслідок серцевої патології.

Тривожна депресія включає в себе апатію з відчуттям занепокоєння, невротизації, інколи страху за своє життя і життя близьких – спостерігалась частіше в другій половині дня з тен-

денційним наростанням до вечора. У цих підлітків настрій коливався через дрібниці, і нерідко на фоні негативних емоцій спостерігалися окремі прояви серцево-судинних розладів, частіше коливання артеріального тиску, головні болі. Інколи тривога і страхи носили нав'язливий характер і супроводжувалися скаргами на нудьгу, смуток і розлади серцевої діяльності з вираженою пересторогою, що може відбутись подальше погіршення самопочуття [2, 6].

У підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями виражені фобічні стани спостерігаються при засинанні і, як правило є причиною уповільненого засинання. Сон при тривожній депресії порушений внаслідок частих пробуджень. Тому, депресія простежувалася в редукованому вигляді, при цьому гіпотимія виявлялася в скаргах на смуток, тужливість. Зазвичай поганий настрій ними не пов'язувався з серцевими розладами.

Астено-тревожна депресія більшою мірою характеризується гіпотимією з астенічними проявами – втомливістю, виснажливістю, млявістю, сенситивністю до різних подразників, навіть незначних. При пізньому засинанні сон у хворих підлітків є поверхневим, без достатнього відпочинку, тому вони швидко стомлюються після прокидання [2, 5].

Підліткам із психосоматичними серцево-судинними захворювання властива невротизація, що проявляється у двох групах ознак: психічних та соматичних. До перших належать: емоційна лабільність, напруження та вразливість, викликані безпідставними нав'язливими думками; розвиток фобій; хронічна втома та стомлюваність, погіршення пам'яті, зниження уваги; дратівливість, яку можуть викликати навіть незначні подразники, (яскраве світло, голосні звуки, перепади температур); неадекватна самооцінка, яка є причиною проблем в спілкуванні і розвитку внутрішніх комплексів.

До соматичних ознак можна віднести такі: різкий біль в серці, серцева неврастенія; тремор в руках; часте сечовиділення; сонливість вдень та безсоння вночі; потемніння в очах; запаморочення; сильна пітливість; порушення апетиту у різних формах; можливі кошмари; безпідставні переживання за здоров'я. В наслідок клінічного інтерв'ювання підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями можемо дійти висновку, що їм властиві, окрім фіксованого діагнозу, скарги на такі соматичні прояви: монотонний біль у серці, гострий серцевий спазм, головний біль, різке запаморочення, постійний дискомфорт у

грудній клітці, відчуття тремору та затерпання у руках, тремор у всьому тілі. Результати унаочнено на рис. 2.

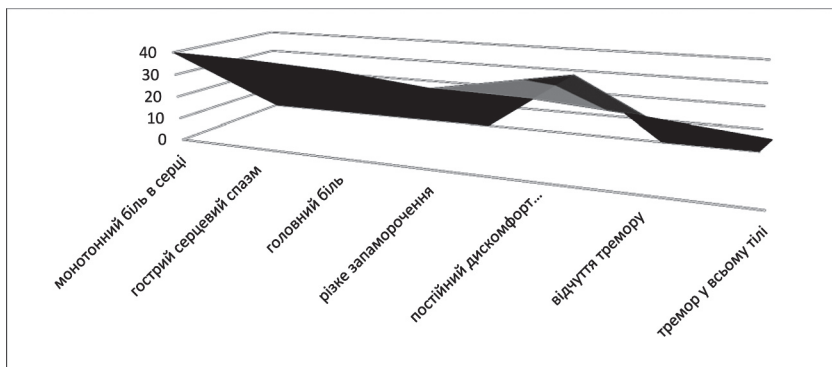


Рис. 2. Суміжні соматичні скарги у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями

Результати співвідношення лабільності емоційних переживань за ознаками депресивності та невротизації у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями подано на рис. 3.

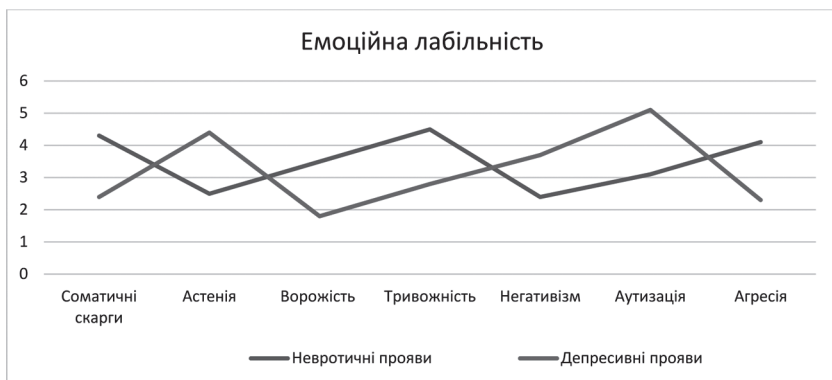


Рис 3. Депресивні та невротичні прояви емоційної лабільності у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями

За результатами опрацювання методики «Малюнок людини» виявлено такі емоційні особливості підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями, порівняно з їх однокласниками без прояву захворювання – високий рівень емоційної

напруженості, що свідчить про постійну готовність до несприятливого розвитку подій, із супроводом постійного дискомфОРту, тривоги та страху. Характеризується нестабільним та негативним емоційним забарвленням поведінки, хиткою мотивацією. Це призводить до зниження ефективності загальної діяльності аж до її дезорганізації. У експериментальній групі підлітків виявлено високий рівень тривожності, більшу схильність до ригідності та негативізму, що у контрольній групі спостерігається значно меншою мірою вираженості.

За результатами методики Айзенка ЕРІ можемо зробити висновки, що у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями вищий рівень нейротизму (емоційної нестабільності), порівняно із контрольною групою, що свідчить про нервозність, мінливість настрою, погану адаптацію до оточення, стурбованість, відчуття провини, депресивність, імпульсивність, нестійкість уваги. У стресових ситуаціях ці підлітки схильні поводитися не організовано, стосунки з оточенням не рівні, інтереси мінливі. Вони невпевнені у собі, надмірно вразливі, часто бувають роздратованими. Схильні до нав'язливих думок неадекватно реагувати на подразники, швидко втомлюються. Існує висока потреба у підтримці та схваленні з боку оточуючих. У підлітків з контрольної групи переважає емоційна стабільність. За показниками вираженості екстраверсії переважає контрольна група підлітків. Підлітки із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями є більш інтровертовані, характеризуються, як спокійні, віддалені від усіх, крім близьких людей, планують свої дії, люблять порядок у всьому і тримають свої почуття під суворим контролем.

Можемо також простежувати прояви емоційної лабільності як результат відреагування на захворювання. Серед типів ставлення до хвороби у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями, діагностованих за методикою Типи ставлення до хвороби (ЛЮБІ), переважає тривожний, неврастеничний та сенситивний. Результати унаочнено на рис. 4.

Психокорекція підлітків із психосоматичними розладами, значною мірою скерована на подолання емоційної лабільності, тому що саме вона є однією із ключових особистісних властивостей в генезі захворювання.

У підлітковому віці при психосоматичних захворюваннях доцільним є використання методів особистісно-орієнтованої, сімейної та групової психокорекції в інтерактаційній та структурній моделі. Великі можливості для психокорекції створюють

окремі прийоми і система творчої діяльності. Потенціал цього методу полягає в застосуванні до «цілісної» особистості, поглиблених відчуттів самоідентичності і рефлексивно-емпатійних здібностей, активної залученості підлітка до процесу психокорекції. Засоби можуть бути різними: малювання, ліплення, танець, технічна, поетична і прозаїчна творчість, групові обговорення, епістолярій. Обирання засобів частково залежить від специфіки корекційного запиту і віку. Важливо створити простір для реалізації індивідуальних здібностей, спрямувати ці звичні заняття в психокорекційне русло, тому що потенційно багатий психокорекційний метод часто редукується до елементарних спроб зацікавити хворих підлітків.

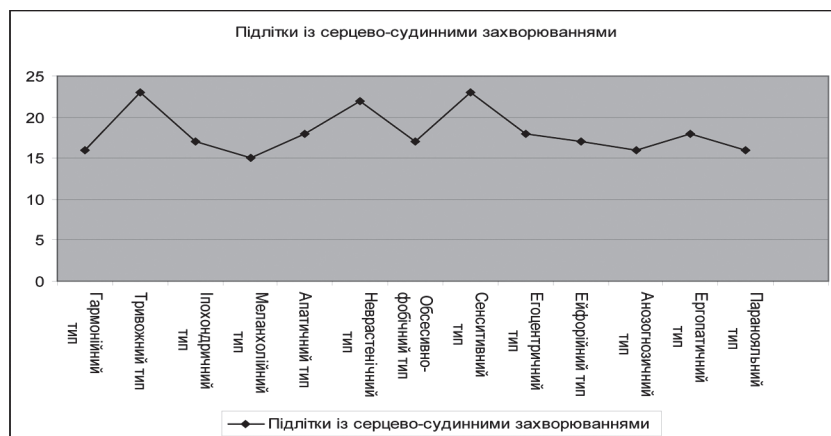


Рис. 4. Типи ставлення до хвороби у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями

Коли в основі емоційної лабільності підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями лежать пригнічені або витіснені комплекси, потяги, переживання, доцільним є використання психоаналітичного підходу. Слід зважати на процедури психоаналітичної терапії, а на додаток загальнометодичного підходу до розуміння й інтерпретації розладу в цілому і його окремих проявів, використання елементів психоаналітичної техніки. Їх можна застосовувати в комплексі з релаксацією в індивідуальній і груповій роботі [5].

Раціональна психокорекція передбачає вплив на психіку підлітка з метою зміни неправильних уявлень про прояви хвороби і ступеня її важкості. Основні напрями цієї психокорекції

включають створення разом з хворим підлітком життєвих установок, відповідних ситуацій з використанням логічного переконання і лікувального перевиховання. Створенню необхідних установок передують формування правильних уявлень клієнта про свій стан. Для цього потрібно з'ясувати стосунки в соціальному середовищі, виявити найбільш хвилюючі аспекти. Покращеному розумінню і реагуванню сприяють заздалегідь складені підлітками розповіді на побутові або фантастичні теми. Застосовується моделювання ситуацій запропонованих підліткам, незавершені історії, кінцівка яких передбачає вирішення конфліктних обставин згідно з досвідом підлітка, що полегшує розуміння власних труднощів. Вирішенню цих проблем і кращому пристосуванню сприяє унаочнення або драматичне відтворення цієї історії. Індивідуальна психокорекція підлітків повинна проводитися одночасно з психокорекцією дитячо-батьківських стосунків [3].

Поведінкова психокорекція власне спрямована на виправлення емоційно-лабільних форм поведінки. Її теоретичною основою є учення про умовно-рефлексивну діяльність, тобто про навчання. Всілякі методики цього напрямку корекції використовують з метою підкріплення або пригнічення форм поведінки з відхиленнями. Для цього в поведінці підлітків виокремлюють ті компоненти, які заохочуватимуться або пригнічуватимуться, обираючи оптимальну програму і організовуючи обстановку, в якій найбільш вірогідне досягнення бажаної модифікації поведінки. Цьому також сприяє моніторинг і самомоніторинг поведінки підлітка. Підкріпленням корекції може бути прояв зацікавленості дорослого, заохочення, похвали, матеріальні форми винагороди або оцінка, наприклад, у формі балів. Несприятлива поведінка може супроводжуватися відсутністю підкріплення, ігноруванням дій підлітка. При застосуванні покарання слід враховувати його деструктивні сторони, що можуть виявлятися у підкріпленні негативної поведінки, викликаючи паніку або образу дитини, що може виконати роль поганого прикладу та стимулювати негативне перенесення на того, хто його впроваджує [1].

Сім'я відіграє ключову роль у формуванні такого психосоматичного явища, як конверсія, та індивідуальних рис особистості (тип акцентуації характеру, спектр емоційного відреагування інфантильність, алекситимія), також може сприяти зниженню стресостійкості, загостренню чутливості до втрат об'єкта прив'язаності і схильності до соматизації. Психологічні чинни-

ки, що беруть участь в генезі психосоматичних розладів, частіше за все виникають під впливом сім'ї.

Передбачається, що сім'ї, які сприяють виникненню психосоматичних відреагувань у підлітків, мають низку аномальних властивостей. До них відносяться сім'ї, в яких існують: втручання в особистісний простір і нечітке становище підлітків в сім'ї; надмірна турбота про стан здоров'я членів сім'ї; ригідність з постійною тенденцією до збереження сталого стану сім'ї; невміння вирішувати конфлікти, що залежні від деструктивних взаємодій і призводять до соціальної дезадаптації. Заборонені в сім'ї проблеми постійно активують механізм уникнення, детермінуючи і провокуючи загострення захворювання [8, 10].

Психокорекція сімейних стосунків складається з етапу сімейної діагностики (обговорень), під час якого з батьками узгоджується план корекції родинних стосунків та етапу спільної психокорекції підлітка і батьків. Напрямок допомоги визначається змістом родинного конфлікту. Окреме обговорення його з кожним членом сім'ї доповнюють спільною ігровою терапією, яка проводиться без сценарію і є імпровізацією на теми, запропоновані хворим підлітком, батьками чи лікарем. Кожен член сім'ї грає різні родинні ролі, особливо ефективно зміна ролей батьками і дітьми. Допомогає створення психологом моделі стосунків з підлітком. Спільна діяльність в процесі терапії фактично стає повчальним експериментом.

При проведенні психокорекції виявляють і виправляють порушення в таких сферах функціонування сім'ї, як сімейні стосунки і розподіл ролей, міжособистісне спілкування та спектр емоційного відреагування, соціальна інтеграція. Встановлюють наявність або відсутність зв'язку між сімейним і особистісним порушенням підлітків із психосоматичними захворюваннями.

Позитивного результату у роботі з емоційними переживаннями можна досягнути за допомогою арт-терапевтичних технік – допомога мистецтвом, яку використовують як засоби спілкування при спільній творчій діяльності, для розслаблення, підвищення самооцінки і подолання розчарування. Творча діяльність знижує внутрішній опір особистості в процесі корекції, сприяє концентрації уваги, подоланню труднощів, у зв'язку з чим покращується їх розуміння, формулювання і запобігання [7, с. 34]. Образотворча діяльність підлітків сприяє розслабленню та зняттю емоційної напруги. Використання засобів арт-терапії (малювання, ліплення, створення масок, колажів, ви-

пилювання) полегшує відреагування та переживання фантазій, сприяє зміні поведінки, а також є діагностичним засобом.

Ігрова корекція заснована на тому, що гра може моделювати діяльність, відтворюючи (по аналогії з реальністю) придуману реальну чи бажану дійсність. Гра дає підліткові можливості пережити успіхи та перемоги, розкрити свої фізичні і розумові здібності [1, с. 302]. Ігри – важливий матеріал для розкриття емоційних стосунків і духовних конфліктів. Використання спонтанної (некерованої) гри зменшує емоційну напругу, створює зацікавлення до психокорекції. Її терапевтична цінність полягає в можливості емоційного і моторного самовираження, усвідомлення і реакції на конфлікти і страхи. Скерована гра тренує психічні процеси, підвищує витривалість до неприємних переживань, формує ефективну пристосовану поведінку, стимулює активність, перебудовує стосунки підлітка, з оточуючими, прививає адаптивні навички, сприяє розвитку пізнавальних емоційних, сенсорних та моторних функцій. Скеровану гру проводять за планом, але не вводять строгих обмежень рольової поведінки, допускаючи імпровізації. Натомість ігри з жорсткішими правилами корисні для діагностики. Психолог керує ігровою активністю і враховує переживання підлітка як умови гри. В процесі гри моделюються стресові ситуації, які підліток повинен долати за власним розумінням, якщо це не вдається, психолог допомагає.

Групова психокорекція – спільна діяльність учасників групи в корекційних цілях, спрямована на їх активізацію, подолання неконструктивної фіксації на хворобливому стані активне залучення до психокорекційного процесу, розширення інтересів і контактів, розвитку комунікативних навичок. Метою є нівелювання негативних установок, що побутують в груповій динаміці.

Розвиток у групі відкриває шляхи для формування оптимального способу життя. Одужуючі або ті, хто успішно адаптувалися, не лише стають прикладом для інших, але й беруть на себе роль старших і досвідченіших братів і сестер. Групова форма роботи з підлітками націлена на формування у її учасників адекватної самооцінки і цілісної Я-концепції; конфронтацію з особистісними неусвідомлюваними проблемами, розпізнавання неадекватних варіантів емоційно-поведінкового реагування і невикористаних особистих ресурсів; розкриття своїх переживань і їх вербалізацію. Її використовують також для вдосконалення навичок володіння ситуацією, досвіду будувати стосунки з іншими у взаємодіючій манері [1].

Групову психокорекцію з успіхом застосовують для роботи з підлітками із психосоматичними розладами. Це пояснюється психологічними особливостями віку:

- прагненням групуватися;
- потребою в інтимності і кооперації; тривогою, викликаною відкриттям суб'єктивного світу і формуванням Я-образу;
- тягою до розширення діапазону рольової поведінки;
- конкретністю мислення і емоційною безпосередністю, що збереглися з дитинства.

Висновки. Ми з'ясували, що проявів емоційної лабільності у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями є особистісна властивість, яка значною мірою маніфестує як форма відреагування на захворювання, тому серед типів ставлення до хвороби у досліджуваних підлітків переважають тривожний, неврастенічний та сенситивний. Виявлено, що емоційна лабільність перебуває у зв'язку з депресивними та невротичними станами підлітків, значною мірою як форма відреагування на стрес госпіталізації.

Перспективною подальших досліджень. Подальші дослідження можуть бути скеровані на діагностику емоційних переживань підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями, їх ставлення до хвороби та пошук ефективних шляхів психокорекційного впливу.

Список використаних джерел

1. Аммон Г. Психосоматическая терапия / Г. Аммон – СПб. : Речь, 2000. – 132 с.
2. Вітенко І. С. Зміни психіки при соматичних розладах актуальна проблема медичної психології / І. С. Вітенко // Медична освіта. – 1999. – №1 – С. 48–50.
3. Сатир В. Психотерапия семьи / В. Сатир. – СПб. : «Речь», 2000. – С. 222–254.
4. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2009. – 464 с. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Лэнгле А. Эмоции и экзистенция. 2-е изд., стереотипное / А. Лэнгле / Пер. с нем. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2011. – С. 208–211.
6. Рольник Г. И. Роль психологічного налаштування у розвитку серцево-судинних захворювань / Г. И. Рольник // Мед. аспекти здор. – 2011. – № 8. – С. 70–74.
7. Обухов Я. Л. Глубинно-психологические подходы в психотерапии психосоматических заболеваний: Методичес-

- кие рекомендации / Я. Л. Обузов // Вісник психологічного здоров'я. – 1999. – № 2. – С. 33–34.
8. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. 3-е изд. / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2001. – С. 56–89.
 9. Щеглова Л. В. О функциональных заболеваниях сердца у лиц молодого возраста / Л. В. Щеглова // Сов. медицина. – 1989. – № 11. – С. 58–61.
 10. Czubalski K. Psychologiczne i psychosomatyczne aspekty chorób serce, [w:] Psychologia lekarska / K. Czubalski, M. Jarosz (red.), PZWL : Warszawa, 1988. – С. 452–459.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ammon G. Psihosomaticheskaja terapija / G. Ammon. – SPb. : Rech', 2000. – 132 s.
2. Vitenko I. S. Zminy psyhiky pry somatychnyh rozladah aktual'na problema medychnoi' psyhologii' / I. S. Vitenko // Medychna osvita. – 1999. – №1 – S. 48–50.
3. Satir V. Psihoterapija sem'i / V. Satir. – SPb. : «Rech'», 2000. – S. 222–254.
4. Izard K. Je. Psihologija jemociju / K. Je. Izard. – SPb. : Piter, 2009. – 464 c. – (Serija «Mastera psihologii).
5. Ljengle A. Jemocii i jekzistencija. 2-e izd., stereotipnoe / A. Ljengle / Per. s. nem. – H. : Izd-vo Gumanitarnyj Centr, 2011. – S. 208–211.
6. Rol'nyk G. Y. Rol' psihologichnogo nalashtuvannja u rozvytku sercevo-sudynnyh zahvorjuvan' / G. Y. Rol'nyk // Med. aspekty zdor. – 2011. – № 8. – S. 70–74.
7. Obuhov Ja. L. Glubinno-psihologichiskie podhody v psihoterapii psihosomatichiskih zabojevanij: Metodichiskie rekomendacii. / Ja. L. Obuhov // Visnik Psihologichnogo zdorov'ja. – 1999. – № 2. – S. 33–34.
8. Jejdemiller Je. G. Psihologija i psihoterapija sem'i. – 3-e izd. / Je. G. Jejdemiller, V. V. Justickis. – SPb. : Piter, 2001. – S. 56–89.
9. Shheglova L. V. O funkcional'nih zabojevanijah serdca u lic molodogo vozrasta / L. V. Shheglova // Sov. medicina. – 1989. – № 11. – S. 58–61.

Received November 11, 2016

Revised December 12, 2016

Accepted January 16, 2017

М.С. Корольчук,

podlodca@ukr.net

В.Г. Пасічна

pasichnalera@gmail.com

ДЕТЕРМІНАНТИ І ВПЛИВ МОЛОДІЖНОГО БЕЗРОБІТТЯ НА АДАПТАЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ (ЗА РЕЗУЛЬТАТОМ АНАЛІЗУ ІНОЗЕМНИХ ДЖЕРЕЛ)

Korolchuk M.S. Determinants and Impact of Youth Unemployment on the Adaptive Capacity of the Individual (Based on the Analysis of Foreign Sources) / M.S. Korolchuk, V.H. Pasichna // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 221–234.

M.S. Korolchuk, V.H. Pasichna. Determinants and Impact of Youth Unemployment on the Adaptive Capacity of the Individual (Based on the Analysis of Foreign Sources). We found out that the problem of unemployment among young people is especially actualized by such determinants as: financial instability; imbalances in the labor market; mismatch between education and the demands of the profession and employer to the individual; low rate of economic development; disparities, especially in underdeveloped countries, between rapid population growth due to the young people and the low level of their employment.

We proved that youth unemployment has not only present economic consequences but also social, psychological and political consequences threatening the future. Losses from the consequences of youth unemployment are found in deviant and delinquent behavior in society with the aggravation of crime, alcoholism, drug addiction, in significant reducing of the individual adaptive capacity that causes higher levels of mental stress accompanied by negative asthenic emotions, lower self-esteem, lack of faith in the future, depression and other maladaptive disorders, the emergence of new and exacerbation of chronic diseases.

We determined that unemployment affects human adaptive capacity similar to other stressful events. Scientists compare the adaptive process of long-term unemployment with the processes that occur when people are

M.S. Korolchuk – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

V.H. Pasichna – the scientific contribution of the co-author is 50% .

in prison or in hospital and have a negative impact on self-actualization increasing the likelihood of adverse stressful events, significantly reducing social adaptation resources and, in general, the adaptive capacity of the individual.

It is found out that the experience of the USA, UK, France and German model of practical training requires adaptation to specific socio-economic conditions of countries development. Solving the problem of unemployment can become a social protection system, providing retraining and employment through the contingence and combination of education and work as well as providing youth guarantees personally to every young individual who is connected with education or work.

Key words: determinants, impact, youth unemployment, adaptive capacity, personality.

М.С. Корольчук, В.Г. Пасічна. Детермінанти і вплив молодіжного безробіття на адаптаційні можливості особистості (за результатом аналізу іноземних джерел). Встановлено, що актуалізують проблему безробіття у молоді, у першу чергу, такі детермінанти як: фінансова нестабільність; розбалансованість ринку праці; невідповідність між освітою і вимогами професії та роботодавця до особистості; низький темп розвитку економіки; диспропорція, особливо у малорозвинених країнах, між швидким зростанням населення за рахунок молодих людей і низьким рівнем їхнього працевлаштування.

Доведено, що безробіття молоді має не тільки сьогоденні економічні наслідки, але і соціальні, психологічні, політичні, що становить загрозу майбутньому. Збитки від наслідків безробіття молоді виявляються у девіантній і деліквентній поведінці у суспільстві із загостренням злочинності, алкоголізму, наркоманії, у суттєвому зниженні адаптивних можливостей особистості, що зумовлює високий рівень нервово-психічної напруги, супроводжується негативними астеничними емоціями, зниженням самооцінки, зневірою у майбутнє, депресією, іншими дезадаптивними розладами і виникненням нових та загостренням хронічних захворювань.

Визначено, що безробіття впливає на адаптаційні можливості людини за аналогією інших стресових подій. Учені порівнюють адаптивний процес тривалого безробіття з тим, що відбувається з людьми у в'язниці або в лікарнях і негативно впливає на самоактуалізацію, підвищуючи імовірність інших несприятливих стресових подій та суттєво знижує соціальні ресурси адаптації, й, у цілому, адаптивні можливості особистості.

З'ясовано, що досвід США, Великобританії, Франції і німецької моделі навчання та практичної підготовки потребує адаптації до конкретних соціально-економічних умов рівня розвитку окремих країн. Розв'язання проблеми безробіття може перетворитись в систему соціального захисту, забезпечуючи перепідготовку і працевлаштування завдяки наближенню та поєднанню освіти і роботи, а також наданням молодіжних гарантій персонально кожній молодій людині, яка пов'язана з навчанням або роботою.

Ключові слова: детермінанти, вплив, молодіжне безробіття, адаптивні можливості, особистість.

М.С. Корольчук, В.Г. Пасичная. Детерминанты и влияние молодежной безработицы на адаптивные возможности личности (по результатам анализа иностранных источников). Определено, что актуализируют проблему безработицы, в целом, и у молодежи в первую очередь такие детерминанты: финансовая нестабильность; разбалансированность рынка труда; несоответствие между образованием и требованиями профессии к личности; низкий темп развития экономики; диспропорция, особенно в малоразвитых странах, между быстрым ростом населения за счёт молодых людей и низким уровнем их трудоустройства. Доказано, что безработица молодежи имеет не только экономические последствия в нынешнее время, но и социальные, психологические, политические, что представляет угрозу в будущем. Убытки от последствий безработицы молодежи проявляются в девиантном и делинквентном поведении в обществе с обострением преступности, алкоголизма, наркомании, в существенном снижении функций адаптивных возможностей личности, что обуславливает высокий уровень нервно-психического напряжения, сопровождается негативными астеническими эмоциями, снижением самооценки, разочарованием в будущем, депрессией и другими дезадаптивными расстройствами и даже возникновением новых хронических заболеваний.

Определено, что безработица влияет на адаптационные возможности человека по аналогии с другими стрессовыми событиями, когда адаптивный процесс длительной безработицы сравнивают с тем, что происходит у людей в тюрьме или в больницах и негативно влияет на самоактуализацию, повышая вероятность других неблагоприятных стрессовых событий и существенно снижает социальные ресурсы адаптации, и, в целом, адаптивные возможности личности.

Выяснено, что опыт США, Великобритании, Франции и, особенно, немецкая модель обучения и практической подготовки требует адаптации к конкретным социально-экономическим условиям и уровня развития отдельных стран. Решение проблемы безработицы превращается в систему социальной защиты, обеспечивая переподготовку и трудоустройство благодаря приближению и сочетанию образования и работы, представлению молодежных гарантий персонально каждому молодому человеку, которые связаны с учёбой или работой.

Ключевые слова: детерминанты, влияние, молодежная безработица, адаптивные возможности, личность.

Постановка проблеми. Результати дослідження міжнародної організації праці (МОП) офіційно свідчать про те, що 75 мільйонів молодих людей, або, приблизно, 5% від усіх, що досягли 15–20 річного віку не мають роботи. За базою даних Світового банку більш як 250 мільйонів молодих людей в країнах, що розвиваються, виявились за межами зайнятості. Вченими підрахо-

вано, що майже 290 мільйонів не працюють і не вчаться, і це становить майже чверть молоді планети [1, 5, 14, 17, 18].

У багатьох країнах світу більше третини молоді мають зайнятність з неофіційним, нестабільним робочим місцем або тимчасовим короткостроковим контрактом, що заважає розвитку професійних навичок, з одного боку, а з другого – негативно впливає на психічний стан і адаптивні можливості особистості, що виявляється низьким рівнем самоактуалізації, самоповаги, провокуючи невпевненість у собі, зневіру у можливості досягнення кращого життя, і зумовлює депресію, нервово-психічну напругу, девіантну та деліквентну поведінку [2, 7, 10, 12, 13, 17, 18].

Отже, виявляється суттєве протиріччя між прагненням роботодавців щодо омолодження кадрів, а з другого – стрімким суттєвим зростанням безробіття серед молоді в розвинених і малорозвинених країнах світу. Водночас, багато вчених стверджують, що безробіття впливає на адаптаційні можливості людини за аналогією інших стресових подій. Розв'язання проблеми безробіття у загальному вигляді має важливе наукове і практичне завдання у представленому дослідженні, щодо з'ясування детермінант, наслідків молодіжного безробіття та визначення системи психологічного забезпечення адаптаційних можливостей особистості в негативних умовах життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині суттєво актуалізують проблеми безробіття серед молоді декілька основних причин. У першу чергу – це фінансова нестабільність та її наслідки, що мають надзвичайний негативний вплив на безробіття у цілому, і молоді, зокрема. У цій ситуації багато роботодавців скорочують пакет нових призначень, що непропорційно піднімає безробіття серед молоді. Так, у Греції та Іспанії, одна шоста молодого населення знаходиться без роботи. Різко погіршилася ця ситуація у країнах Євросоюзу, де майже на третину безробіття серед молоді зросло, порівняно з 2007 роком. Іншою причиною погіршення проблеми безробіття серед молоді вчені називають диспропорцію у країнах, що розвивають свої економіки і мають швидке зростання населення за рахунок молодих людей у поєднанні з низьким рівнем їхнього працевлаштування [4, 5, 8, 11, 17, 18].

Доведено, що безробіття молоді має не тільки сьогоденні економічні наслідки, але і соціальні, психологічні, політичні, що становить загрозу майбутньому. Збитки від наслідків безробіття молоді виявляються у девіантній і деліквентній поведінці у суспільстві із загостренням злочинності, алкоголізму, наркоманії, у суттєвому зниженні адаптивних можливостей особистості, що

зумовлюють високий рівень нервово-психічної напруги, супроводжується негативними астенічними емоціями, зниженням самооцінки, зневірою у майбутнє, депресією та іншими дезадаптивними розладами і, навіть, виникненням нових і загостренням хронічних захворювань [4, 5, 7, 9, 10, 18].

Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що безробіттю в науковій літературі приділяється достатня увага, водночас у цій загальній проблемі недостатньо розглянуто причини, наслідки і негативні впливи молодіжного безробіття на психологічне забезпечення адаптивних можливостей особистості.

Мета статті полягає у з'ясуванні детермінант і впливу молодіжного безробіття на адаптаційні можливості особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами дослідження Британських учених, основними детермінантами дезадаптивних впливів безробіття на особистість виявились: відносна бідність, стрес, поведінка пов'язана зі здоров'ям і вплив безробіття на решту частини робочої кар'єри. Сукупність основних детермінант призводить до зниження адаптаційних можливостей особистості і зумовлює соціальну ізоляцію, втрату почуття власної гідності, прояви депресії, зниження самооцінки і загальної активності, а також такі поведінкові порушення, як: схильність до паління, зловживання алкоголем, фізичної інертності [3, 4, 6, 7, 13, 14, 18].

Аналіз окремих досліджень свідчить про те, що більшість безробітних певною мірою адаптується до обмеження фінансового і соціального статусу, якщо цей термін не перевищує 1-1,5 року. При цьому вчені вказують, що психологічні і психофізіологічні затрати, пов'язані з такою адаптацією, все ж таки супроводжуються зниженням особистих очікувань, певним відчуженням і навіть цинізмом сприйняття себе і оточуючих. За результатами дослідження автори порівнюють адаптивний процес тривалого безробіття з тим, що відбувається у людей у в'язниці або в лікарнях при тривалому лікуванні [2, 3, 12, 14, 17, 18].

Демографічна ситуація свідчить про те, що майже половина людей у світі живуть у Південній Азії, Близькому Сході, Африці і саме в цих країнах спостерігається найбільша частина молодих людей без роботи, або тих, хто зайнятий частково у неформальному секторі. У країнах, що розвиваються, детермінанти набувають своїх особливостей. Так, поряд з дуже низьким рівнем економічного розвитку спостерігаються повністю заповнені робочі місця, високі податки при високих мінімальних розмірах оплати праці, особливості законодавства, які певною мірою перешко-

джають омолодженню кадрів, а також невідповідність між освітою і роботою, між рівнем професійних компетенцій молодих людей і високими вимогами роботодавців до кандидатів на посади. Окрім того, у світі знижується «тривалість життя» компаній, і відповідно втрачаються і робочі місця, що суттєво і негативно впливає на адаптацію ринку праці [3, 9, 11, 17, 18].

Водночас, досвід Німеччини та Скандинавських країн щодо перетворення безробіття в систему соціального захисту перепідготовки і працевлаштування з державними «молодіжними гарантіями» фінансового забезпечення і наведення взаємозв'язків між освітою і роботою сприяє адаптивним можливостям молоді в нинішніх жорстких ринкових умовах [17, 18].

Отже, багато вчених підтримують ідею того, що безробіття впливає на адаптаційні можливості людини за аналогією інших стресових подій. Так, учені встановили, що безробіття негативно впливає на самоактуалізацію, підвищуючи імовірність інших несприятливих стресових подій, і це суттєво знижує соціальні ресурси адаптації та адаптивний потенціал особистості.

Аналіз наслідків безробіття молодих людей у багатьох країнах з високим рівнем загального добробуту показує, що, крім соціально-психологічних наслідків, у цих країнах спостерігаються і суттєві негативні економічні наслідки. Так, згідно з результатами фінансового аналізу економічні втрати від виключення молодих людей з професії і діяльності у Європі розцінюються на рівні 153 мільярдів доларів або більш, ніж на 1% ВВП. Безумовно, що такі соціально-економічні збитки, які зумовлено відмовою у прийомі на роботу молоді, мають не тільки сьогоденні економічні наслідки, але й соціальні, психологічні, політичні, що підтверджуються зростанням злочинності й алкоголізму, наркоманії, психічних розладів, серед молоді і ставить загрозу майбутньому [7, 9, 10, 18].

За результатами факторного аналізу встановлено, що різноманітні дезадаптивні прояви у безробітних виявляються у підвищеній тривозі, ознаках депресії, інших розладах емоційно-вольової сфери особистості. При цьому, існують суттєві розбіжності в показниках самооцінки і це свідчить про те, що значна кількість осіб краще адаптується до безробіття, ніж інші. Вченими встановлено таку закономірність: безробітні, в яких виявлено значно вищий рівень самооцінки, мали істотно вищий рівень підтримки від близьких і друзів. Соціальна підтримка виявилася сприятливою і з точки зору її впливу на адаптивні можливості безробітних. Згодом, за результатами дослідження виявилось, що рівень

стресорного впливу на адаптаційні можливості безробітних підвищується поряд із зниженням рівня підтримки. При цьому визначено, що роль соціальної підтримки залежить від особистого рівня адаптації до безробіття [3, 12, 13, 17, 18].

Аналіз наукових робіт, які стосуються переважно американської статистики, показують, що люди, які починають свій професіогенез з безробіття у подальшому мають низьку зарплатню і великі шанси у майбутньому знову стати безробітними, ніж ті, хто зразу ж працевлаштувався. При цьому, соціальні видатки при безробітті мають і негативну сторону щодо втрати інтересу до пошуку роботи, зневіри в особисте «Я» і може передатися у спадок наступному поколінню [11, 12, 18].

Актуальність проблеми безробіття начебто може істотно знизитися за рахунок тенденції значного старіння населення і збільшення попиту на робочу силу. Водночас, в Японії серед молоді, яка виросла після фінансової кризи 1990-х років, рівень безробіття залишився високим, незважаючи на швидке падіння загальної чисельності робочої сили [1, 5, 9, 17, 18].

Дослідженням вчених останніх років щодо аналізу ринку праці у країнах з низьким рівнем розвитку показали наступне. Так, в Індонезії особи, які втратили роботу у 1997 році, мали великі труднощі у працевлаштуванні і більшість з них не повернулись до складу робочої сили підприємств і мали переважно неофіційні робочі місця. Дослідження в Аргентині та Бразилії виявили, що молоді люди, які приєдналися до робочої сили в період економічного спаду, відчули певні негаразди і загрози щодо можливого звільнення у першу чергу. Своєрідні особливості притаманні країнам Середземномор'я – Франції, Іспанії, Греції, які мають, як не дивно, один з найвищих рівнів безробіття серед молоді. Окрім того, такі країни як Марокко, Єгипет та інші країни Південної Африки і Близького Сходу мають один з найгірших показників молодіжного безробіття серед країн, що розвиваються [5, 17, 18].

Аналіз проблеми безробіття показує, що, хоча країни знаходяться у різних географічних регіонах і на різних східцях і рівнях розвитку, всі вони мають суттєві проблеми із зайнятістю населення, завдяки трьом основним зовнішнім детермінантам, зокрема: низький рівень економічного зростання, повна зайнятість місць на ринку праці, а також невідповідність між освітою і вимогами професії та роботодавця до особистості [5, 7, 16, 18].

Найбільш очевидною причиною безробіття із трьох базових причин є низький рівень економічного зростання як у Європі, так і у Південній Африці. Окрім дуже повільного зростання еко-

номіки у Південній Африці і на Близькому Сході, громадяни цих країн потерпають від зарегульованості економіки, високих податків і низького рівня оплати праці [7, 16, 18].

Водночас, в умовах жорсткого ринку праці суттєвими детермінантами безробіття і, особливо, серед молоді виявилися певні правила і законодавчі акти, які персоніфікують звільнення працівників з намаганням забезпечити робочим місцем осіб, які мають певний досвід роботи. При цьому пропозиції для молоді практично відсутні, що розглядається як професійна нерівність так і психологічна, економічна. Так, наприклад, в Індії діє близько 200 державних законів штатів, що регулюють роботу і зарплату. Південна Африка має низку суворих законів щодо врегулювання звільнення працівників підприємств, фірм [7, 8, 18].

Незважаючи на деякі недавні реформи, важко звільнити літніх працівників у країнах Південної Європи, де молодий безробітний часто живе за рахунок батьків, які з обережністю ставляться до реформ, що ставить під загрозу фінансове існування родини. [1, 3, 5, 17, 18].

Досить неочікуваною, але надзвичайно важливою виявилася третя детермінанта молодіжного безробіття: невідповідність між знаннями, навичками й уміннями, які пропонують у своїх резюме молоді люди та тими, які потребує роботодавець від співробітника на конкретному робочому місці.

Аналіз результатів дослідження, які провели вчені різних країн, свідчить, що тільки 43% роботодавців у дев'яти країнах (Аргентина, Бразилія, Великобританія, Німеччина, Індія, Китай, Марокко, Саудівська Аравія, Туреччина) вважають, що вони можуть знайти достатньо кваліфікованих працівників початкового рівня [1, 2, 4, 5, 18].

Отже, представлені матеріали свідчать про те, що на ринку праці нині виникло суттєве протиріччя: з одного боку зросла кількість пропозицій від роботодавців, а з другого – роботодавці нарікають на те, що дуже важко знайти кандидатів з необхідними компетентностями (здібностями).

У більшості країн з розвинутою економікою найбільш очевидною причиною безробіття є невідповідність у недоліках базової освіти, що підтверджується тим, що рівень безробіття в осіб з середньою освітою у два рази вищий, ніж в осіб з вищою освітою. Водночас, є більш тонкі причини безробіття, які заслуговують особливої уваги. З'ясовано, що у країнах з найнижчим молодіжним безробіттям спостерігається тісний зв'язок між освітою і підприємствами. За цими показниками Німеччина має давні тради-

ції високої якості професійної освіти і зв'язків з виробництвом, що сприяє зниженню безробіття серед молоді. За результатами аналізу наукової літератури можна стверджувати, що більшість країн з високим рівнем молодіжного безробіття не мають таких зв'язків. Так, у Франції тільки кілька претендентів мають реальний досвід практичної роботи. Нині, як стверджують науковці, світові компанії інвестують у навчання значно менше коштів. Тільки 21% працівників серед 1000 опитаних відповіли, що нові професійні навички щодо підвищення кваліфікації вони отримали за рахунок компанії за останні 5 років роботи [11, 12, 14, 18].

У сучасних умовах виявлена невідповідність щодо вимог роботодавців і недоліків у навчанні може пояснити те, що за останні п'ять років рівень безробіття серед молоді в країнах з такими гнучкими та потужними економіками як Америки та Великобританії піднявся вище, ніж у попередні спади економіки й нині залишається високим. Так, у Великобританії, яка має один з найбільш розвинених ринків праці у світі, зафіксовано близько 1 мільйона безробітних. Більш, ніж у 2 рази молодих британців (11,5% робочої сили) є безробітними, порівняно з молодими німцями (3,9%). При цьому, 29% британських роботодавців відмічають, що досвід роботи у молоді «критичний», що зумовлено падінням інтересу до поточної професійної підготовки протягом останніх 15 років. Тільки 7% молодих людей стверджують, що вони мали хоч якісь пропозиції наставництва від місцевих роботодавців і тільки 19% з них скористалися цією пропозицією [1, 5, 6, 11, 14].

Певні зміни у підприємницькій діяльності Британської економіки впливають позитивно на молодіжне безробіття. Відомо, що кількість працівників приватного сектора великих фірм (250 і більше працівників) знизилось з 50% до 40% за останні роки. Частка мікробізнесу (4 працівники і менше) виросла з 11% до 22% і ця цифра стрімко зростає. При цьому, малі фірми не зацікавлені у забезпеченні навчання і витрат, що пов'язано з підготовкою і набуттям працівником досвіду [5, 11, 14, 18].

У нинішніх умовах подолання розриву між освітою і роботою багато країн вбачають у модернізації професійно-технічних училищ, у спрямуванні звичайних шкіл щодо більш тісних зв'язків з місцевими комерційними підприємствами, і таким чином поліпшити практичну підготовку молоді. Для цього у Південній Кореї створено мережу професійно-технічних училищ (Maisterшкіл) для цілеспрямованої ліквідації дефіциту операторів машин і сантехніків з відповідною оплатою та забезпеченням проживання, харчування та безкоштовного навчання [3,5,8,9,18].

У Великобританії деякі відомі і давно створені освітні коледжі почали реалізовувати привабливість практичної підготовки через створення бізнес-підприємств для безробітної молоді поряд із забезпеченням певними соціальними пакетами. При цьому, в інших країнах, насамперед, в Японії і у штаті Кентуккі (США), фірма «Toyota» створила навчання на території відповідних автозаводів, де робітники і студенти разом навчаються і мають реалізацію певного соціального пакета [14, 17, 18].

Досвід Німеччини засвідчує те, що ця країна лібералізувала свій ринок праці, починаючи з 2003-2005 років, і, в той же час, розробила нові способи залучати людей з числа безробітних назад до роботи. Для цього уряд пішов на суттєві фінансові витрати, щоб особу, яка була тривалий час без роботи, зацікавити і створити позитивну мотивацію. Держава платить суттєві фінанси таким особам протягом двох перших років нової роботи. Така економічна мотивація сприяла адаптації колишніх безробітних до набуття довіри, перекваліфікації та задоволення базової потреби у праці [5, 6, 18].

Але ж практичне сприяння професійній підготовці обмежено в бідних країнах. Знову виникає чергове протиріччя, а саме: встановлено, що добре розвинені країни Північної Європи мають певні успіхи, але теж у повному обсязі не можуть впоратися з хвилею безробіття після кризи, не зважаючи на витрати 2% ВВП на навчання. А такі країни як Іспанія, Італія з мільйонами безробітних не можуть впроваджувати такий приклад завдяки політиці жорстокої економії і особливостей культури та менталітету. Незважаючи на фінансові труднощі, деякі фірми впроваджують практичну підготовку і проявляють до цієї проблеми все більше інтересу. Так, компанія «IBM» виступила спонсором практичної школи підготовки фахівців у Нью-Йорку; «Макдонльдс» має амбітну нову систему навчання своїх працівників; в Індії ІТ гігант «Infosys» пропонує навчати від 4,5 до 14 тисяч співробітників на рік; ресторанна компанія «American Group» зі штаб-квартирою у Кувейті спрямовує і забезпечує практичне навчання і в той же час забезпечує відпочинок у стінах коледжу [5, 6, 12, 18].

Водночас, нові технології викликають збурення щодо «підривної інновації», яка змушує переглядати свої операції та кадри з нуля. Так, компаніям доводиться перепроєктовувати функціональні обов'язки, автоматизувати певні операції, з акцентом на високий рівень кваліфікації професіоналів та скороченням як працівників, так і термінів контрактів.

Отже, новітні технології, з одного боку, сприяють працевлаштуванню молодих людей, а з другого – суттєво загострюють проблему безробіття.

Відомо, що історично високу вартість професійної освіти можна суттєво знизити завдяки використанню «серйозних ігор», які надають молодим людям можливість отримати «віртуальний» досвід при мінімальних витратах. Так, наприклад, компанія «Макдональдс» використовує комп'ютерні відеоігри для навчання працівників, особливо прийомам взаємодії з клієнтами, а інтернет-ринок дає змогу наймати працівників для виконання певних простих завдань на короткий термін [5, 6, 17, 18].

Отже, німецька модель навчання і практичної підготовки потребує адаптації до конкретних соціально-економічних умов рівня розвитку окремих країн. Розв'язання проблеми безробіття перетворюється в систему соціального захисту, забезпечуючи перепідготовку і працевлаштування завдяки наближенню і поєднанню освіти і роботи, завдяки представленню молодіжних гарантій персонально кожній молодій людині, яка пов'язана з навчанням або роботою.

Історично і традиційно висока вартість професійного навчання обмежує можливості бідних країн впроваджувати ці процеси на ринку праці.

Викликають глибоке занепокоєння те, що нині бізнес переживає особливо уразливий період творчого руйнування, коли середня тривалість існування компанії знижується, і завдяки новим технологіям відбувається перепроєктування роботи фірм, що призводить до скорочення працівників і термінів контрактів. Вважається, що це важкий процес адаптації компаній до нових викликів ринку праці. Нові технології водночас дають можливості будувати зв'язки між освітою і роботою, що виявляються дієвим інструментом поліпшення проблем безробіття. [1,3,5,14,17,18].

Отже, основними детермінантами низького рівня зайнятості населення і молоді, зокрема, є: низький темп зростання економіки, розбалансований ринок праці і невідповідність між освітою і вимогами професії до особистості, що комплексно і негативно впливає на адаптивні можливості особистості та супроводжується високим рівнем нервово-психічної напруги, зниженням самооцінки, зневірою у майбутнє, депресією та іншими дезадаптивними розладами або ж загостренням хронічних захворювань.

Висновки. За результатами аналізу наукової літератури стосовно психологічних особливостей детермінант і наслідків безро-

біття серед молоді виявлено суттєве протиріччя між прагненням роботодавців до омолодження кадрів.

Встановлено, що актуалізують проблему безробіття, в цілому, і у молоді у першу чергу такі детермінанти: фінансова нестабільність; розбалансованість ринку праці; невідповідність між освітою і вимогами професії до особистості; низький темп розвитку економіки; диспропорція, особливо у малорозвинених країнах між швидким зростанням населення за рахунок молодих людей і низьким рівнем їхнього працевлаштування.

Доведено, що безробіття молоді має не тільки сьогоденні економічні наслідки, але і соціальні, психологічні, політичні, що становить загрозу майбутньому. Збитки від наслідків безробіття молоді виявляються у девіантній і деліквентній поведінці у суспільстві із загостренням злочинності, алкоголізму, наркоманії, у суттєвому зниженні адаптивних можливостей особистості, що зумовлює високий рівень нервово-психічної напруги, супроводжується негативними астеничними емоціями, зниженням самооцінки, зневірою у майбутнє, депресією та іншими дезадаптивними розладами і виникненням нових та загостренням хронічних захворювань.

Визначено, що безробіття впливає на адаптаційні можливості людини за аналогією інших стресових подій, коли вчені порівнюють адаптивний процес тривалого безробіття з тим, що відбувається в людей у в'язниці або у лікарнях при тривалому лікуванні і це в сукупності негативно впливає на самоактуалізацію, підвищуючи імовірність інших несприятливих стресових подій та суттєво знижує соціальні ресурси адаптації, й, у цілому, адаптивний потенціал особистості.

З'ясовано, що соціальні видатки при безробітті, що передбачено законодавством багатьох країн, має негативний вплив і це проявляється втратою інтересу до пошуку роботи, зневірою в особисте «Я», втратою мотивації до самоактуалізації і надзвичайно важливо, що такий симптомокомплекс може передатись у спадок наступному поколінню.

Встановлено, що досвід США, Великобританії, Франції і німецька модель навчання та практичної підготовки потребує адаптації до конкретних соціально-економічних умов розвитку окремих країн. Розв'язання проблеми безробіття в такому випадку, перетворюється в систему соціального захисту, забезпечуючи перепідготовку і працевлаштування завдяки наближенню і поєднанню освіти і роботи, представленню молодіжних гарантій персонально кожній молодій людині, яка пов'язана з навчанням або роботою.

Перспективи подальших досліджень полягають у порівняльному аналізі детермінант і впливі молодіжного безробіття на адаптаційні можливості особистості в Україні та розробленні системи психологічного забезпечення процесу адаптації фахівців у професіогенезі.

Список використаних джерел

1. Banks M. H. Unemployment and the risk of minor psychiatric disorder in young people: cross-sectional and longitudinal evidence / M.H. Banks, P.R. Jackson // *Psychol. Med.* – 1982. – P. 89–98.
2. Banks M. H. Youth unemployment: social and psychological perspectives. Department of Employment Research Paper / M.H. Banks, P. Ullah // London: HMSO. – 1987. – P. 75–98.
3. Burchell B. Who is affected by unemployment? Job insecurity and labour market influences on psychological health / B. Burchell // *Unemployment and social change.* – Oxford: Blackwell, 1994. – P. 145–162.
4. Ferman L. Economic deprivation, social mobility and mental health / L. Ferman, J. Gardner // *Mental health and the economy.* Kalamazoo, Michigan: WE Upjohn Institute for Employment Research, 1979. – P. 175–182.
5. Fox A. J. Socio-demographic consequences of unemployment: a study of changes in individuals' characteristics between 1971 and 1981 / A. Fox // London: City University, Social Statistics Research Unit, mimeo, 1986. – P. 345–362.
6. Gaffikin F. The new unemployed: joblessness and poverty in the market economy / F. Gaffikin, M. Morrisey // London and New Jersey: Zed Books, 1992. – P. 745–762.
7. Hammer T. Unemployment and use of drug and alcohol among young people: a longitudinal study in the general population. / T. Hammer // 1992. – P. 71–81.
8. Lawlor J. Monthly unemployment statistics: maintaining a consistent series. *Employment* / J. Lawlor // *Gazette* 1990; December. – P. 601–608.
9. Lee A. J. Alcohol consumption and unemployment among men: the Scottish Heart Health Study / A.J. Lee, I.K. Crombie, W.C. Smith // 1990. – P. 56–70.
10. Power C. Employment and drinking in early adulthood: a longitudinal perspective. / C. Power, V. Esthaugh // 1990. – P. 487–494.

11. Sinfield R A. What unemployment means / R.A. Sinfield // Oxford: Martin Robertson, 1981. – P. 243–252.
12. Tiggeman M. The effects of unemployment on mood, self-esteem, locus of control and depressive effect of school leavers / M. Tiggeman, A. Winefield // *Occup. Psychol.* 1984; p. 33–42.
13. Warr P. B. Adapting to the unemployed role: a longitudinal investigation. / P. Warr, P. Jackson // *Soc Sci. Med* 1987. – P. 1219–1224.
14. Warr P. B. Job loss, unemployment and psychological wellbeing / P.B. Warr // New York: Plenum Press, 1984. – P. 219–224.
15. Westergaard J. After redundancy: the experience of economic insecurity / J. Westergaard, I. Noble, A. Walker // Cambridge: Polity Press, 1989. – P. 195–222
16. Winefield A. H. Psychological concomitants of satisfactory employment and unemployment in young people / A.H. Winefield, M. Tiggeman, R.D. Goldney // *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 1988. – P. 125–132.
17. Winefield A. H. The psychological impact of unemployment and unsatisfactory employment in young men and women: longitudinal and cross-sectional data / A.H. Winefield, M. Tiggeman, R.D. Goldney // 1991. – P. 473–480.
18. www.economist.com/printed/2013-04-27 Stephen, M. G. The psychology of competition: a social comparison perspective [Electronic resource] / M. Stephen, A. Tor, M. Tyrone // *Perspectives on psychological science* / – 2013 – 8 (6) / P. 634–650 – Access mode: <http://pps.sagepub.com/content/8/6/634>.

Received November 04, 2016

Revised December 11, 2016

Accepted January 14, 2017

О.І. Косарева

okosaryeva@ukr.net

Г. В. Рудь

galinarut@yahoo.com

Психологічні чинники генези особистісної сфери першокурсників

Kosareva O.I. Psychological genesis factors of the personal freshman's sphere / O.I. Kosareva, H.V. Rud // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 235–245.

O.I. Kosareva, H.V. Rud. Psychological genesis factors of the personal freshman's sphere. In the article, the psychological genesis factors of a personal freshman's sphere are presented. It is investigated that freshman's attitude as a determinant of self-identity can appear in the new capacity of an attitude to the person who interacts with other people. A new step in the construction of their life in the world is due to the fact that man knows himself not only as a single bright personality but as a group member, the communicator that establishes contact with an ever-growing circle of people.

For the diagnosis of personal factors there were used a number of techniques: functional test «History»; determination of subjectivity level (M. Isakov); motivational induction method (J. Nutten); «pyramid» technique based on motivational sphere of needs (A. Maslow); projective test «self-expression»; projective technique «symbolic test».

The research took place at Rivne State University of the Humanities and Taras Shevchenko National University of Kyiv involving the freshmen. Due to the specific study, the optimal type of psychodiagnostic situations was determined – voluntary participation in the experiment.

Results of the study indicate that among freshmen who live and study in the provincial and capital universities there are statistically significant differences by many indicators of personal characteristics, but these indicators do not go beyond the standard ones.

It is revealed that Kyiv students are more characterized by reflexivity, although they are more infant than their peers. In controversial statements they indicated that they were «bored», «not interested in participating in the testing», they were «hungry and tired», and that it does not make any sense.

O.I. Kosareva – the scientific contribution of the co-author is 50%,

H.V. Rud – the scientific contribution of the co-author is 50%.

Rivne students were better in answering historic test, they were interested in self-development and self-knowledge, but the level of their reflection was lower.

Students of Rivne State University of the Humanities make their life plans up to a year or more (while students from Kyiv university make their plans for the couple of months that are coming.). In comparison students from Rivne need more physiological comfort and to be accepted by others.

No significant differences were found in the level of consciousness of the students from capital and provincial cities.

Key words: personal development, freshman, genesis, subjectivity, the level of reflection, self-conciseness, self-awareness.

О.І. Косарева, Г.В. Рудь. Психологічні чинники генези особистісної сфери першокурсників. У статті висвітлено психологічні чинники генези особистісної сфери першокурсників. Досліджено, що у першокурсника ставлення до себе як детермінанта саморозвитку особистості проявляється у новій якості – як ставлення до людини, що взаємодіє з іншими людьми. Новий крок у побудові свого життєвого світу пов'язаний з тим, що людина усвідомлює себе не лише як окрему яскраву індивідуальність, а й як члена групи, комунікатора, що встановлює контакти з постійно зростаючим колом людей. Для діагностики чинників особистісного розвитку було застосовано ряд методик: функціональна проба «Історія»; визначення рівня суб'єктності (М. Ісаков); метод мотиваційної індукції Ньютона; методика «Піраміда», розроблена на основі моделі мотиваційно-потребнісної сфери А. Маслоу; проєктивна проба «Я-висловлювання»; проєктивна методика «Символічні проби».

Дослідження проводилось на базі Рівненського державного гуманітарного університету та Київського національного університету імені Т.Г.Шевченка зі студентами першого курсу. Результати дослідження свідчать, що між першокурсниками, які живуть і навчаються в провінційному та столичному ВНЗ, статистично значимі відмінності за багатьма показниками особистісних властивостей, однак зазначені показники не виходять за межі нормативних.

Доведено, що більшою рефлексивністю характеризуються київські студенти, хоча вони є інфантильнішими, ніж їх ровесники. Рівненські студенти краще відповідали на питання історичного тесту, їх цікавить можливість саморозвитку та самопізнання, однак рівень рефлексії у них нижчий. Студенти РДГУ життєві плани складають на рік або більше (на відміну від місяця чи двох у киян). Проаналізовано, що порівняно зі столичними студентами у рівненських більш яскраво виражена потреба у фізіологічному комфорті, а також у прийнятті оточуючими. За рівнем розвитку самосвідомості у столичних і провінційних студентів значущих відмінностей не виявлено.

Ключові слова: розвиток особистості, першокурсник, генеза, суб'єктність, рівень рефлексії, саморозвиток, самосвідомість.

О.И. Косарева, Г.В. Рудь. Психологические составляющие генезиса личностной сферы первокурсника. В статье освещены психологические факторы генезиса личностной сферы первокурсников. Обосновано, что у первокурсника отношение к себе как детерминанта саморазвития личности проявляется в новом качестве – как отношение к человеку, который взаимодействует с другими людьми. Новый шаг в построении своего жизненного мира связан с тем, что человек осознает себя не только как отдельную яркую индивидуальность, но и как члена группы, коммуникатора, устанавливает контакты с постоянно растущим кругом людей. Для диагностики факторов личностного развития был применен ряд методик: функциональная проба «История»; определение уровня субъектности (Н. Исаков); метод мотивационной индукции Ньютона; методика «Пирамида», разработанная на основе модели мотивационно-потребностной сферы А. Маслоу; проективная проба «Я-высказывания»; проективная методика «Символические пробы».

Исследование проводилось на базе Ровенского государственного гуманитарного университета и Киевского национального университета имени Т.Г.Шевченко со студентами первого курса. Результаты исследования свидетельствуют, что между первокурсниками, которые живут и учатся в провинциальном и столичном ВУЗах, статистически значимые различия по многим показателям личностных свойств, однако указанные показатели не выходят за пределы нормативных.

Доказано, что больший уровень рефлексии проявляется у киевских студентов, хотя они инфантильнее, чем их ровесники. Ровенские студенты лучше отвечали на вопросы исторического теста, их интересует возможность саморазвития и самопознания, однако уровень рефлексии у них ниже. Студенты РГГУ жизненные планы составляют на год или больше (в отличие от месяца или двух у киевлян). Проанализировано, что в сравнении со столичными студентами у ровенских более ярко выражена потребность в физиологическом комфорте, а также в принятии окружающими. По уровню развития самосознания у столичных и провинциальных студентов значимых различий не выявлено.

Ключевые слова: развитие личности, первокурсник, генезис, субъектность, уровень рефлексии, саморазвитие, самосознание.

Постановка проблеми. Період навчання у вищому навчальному закладі для сучасної молоді людини один з найважливіших, оскільки саме у цей час відбувається її особистісне зростання та становлення, і він характеризується одночасним перебігом цілої низки специфічних процесів, обумовлених особливостями діяльності, соціального оточення. На цьому етапі суттєвим є ставлення до обраної спеціальності та професійна спрямованість, особистісне самовизначення, яке включає в себе формування системи особистісних цінностей і ціннісних орієнтацій, адапта-

цію до умов навчання і соціального середовища, засвоєння соціальних норм, цінностей та ін.

У першокурсника ставлення до себе як детермінанта саморозвитку особистості проявляється у новій якості – як ставлення до людини, що взаємодіє з іншими людьми. Новий крок у побудові свого життєвого світу пов'язаний з тим, що людина усвідомлює себе не лише як окрему яскраву індивідуальність, а й як члена групи, комунікатора, що встановлює контакти з постійно зростаючим колом людей.

Однак справжнє самовизначення не закінчується саме в цей час, воно як системне новоутворення, пов'язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, виникає пізніше і є завершальним етапом онтогенетичного розвитку особистості [2], що характеризується не тільки розумінням самого себе – своїх можливостей і прагнень, але й розумінням свого місця в людському суспільстві і свого призначення в житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У філософських і психологічних дослідженнях останніх десятиріч питання суб'єктивного сприйняття життєвого шляху стає все більш актуальним (К.О.Абульханова-Славська, О.Г.Асмолов, М.А.Булатов, Є.І.Головаха, В.П.Іванов, О.О.Кронік, О.В.Лук'яченко, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, Н.Ф.Наумова, Л.В.Сохань) [1; 2; 8; 9]. Одним з основних аспектів теорії життєвого шляху є розгортання суб'єктом процесу життєтворення (Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, М.Й.Боришевський, Ш.Бюлер, Є.І.Головаха Л.Жане, О.О.Кронік, Ж.П'яже, С.Л.Рубінштейн.) [1; 9].

Ранній юнацький вік – це апогей формування в особистості потреб, які пов'язані з майбутнім життям. У цьому віці структурується базис цілісного уявлення про потік життя, зв'язок минулого, теперішнього й майбутнього, про власну віддалену життєву перспективу (Є.І.Головаха, Б.Д.Єльконін, В.В.Клименко, І.С.Кон, О.О.Кронік, С.Л.Рубінштейн, М.Л.Смульсон, В.А.Солов'єнко) [9].

Метою статті є висвітлення результатів експериментального дослідження особливостей генези особистісної сфери першокурсника.

Виклад основного матеріалу дослідження, Дослідження проводилось на базі Рівненського державного гуманітарного університету та Київського національного університету імені Т.Г.Шевченка зі студентами першого курсу. Враховуючи специфіку дослідження, визначено найбільш оптимальний тип психодіагностичної ситуації – добровільна участь в експерименті.

Методика «Функціональна проба «Історія» застосовувалася з метою виявлення умінь та навичок студентів виконувати нескладну, однак рутинну та досить скучну роботу з підручниками або науковими тесктами. Респондентам пропонувалося три коротких параграфи історичного змісту обсягом біля трьох сторінок, в яких йшлося про держави Стародавнього Межиріччя. Зміст матеріалу виходив за межі програми, але базувався на знаннях шкільного курсу історії. Тексти історії містили в собі звичний виклад історичних фактів. Кожен параграф мав логічне завершення, але між ними був певний зв'язок. Параграфи-тексти мали хронологічну послідовність, що було не очевидним при першому прочитанні, оскільки прямої сюжетної наступності між ними не було. Це були три окремих уривки тексту, не пов'язаних між собою часом і місцем історичних подій, в яких не було нічого захоплюючого і розважального [10]. Студентам пропонувалося прочитати тексти і дати відповіді на три запитання, конкретні відповіді на які містилися в самому тексті. Аналізуючи відповіді, ми враховували обсяг, підміну конкретних відповідей описами, формально-беззмістовні відписки. Оцінка виставлялася за спеціальною бальною шкалою.

З метою визначення рівня суб'єктності застосовувалася методика М.Ісакова [5]. Дана методика розроблена на основі методик В.Пономарьова та К.Ріффа, Дж.Роттера, Е.Десі, Р.Райана. Методика містить шкали відповідальності, свободи, загальної рефлексії, рефлексії вибору та контролю. Також є сумарна шкала загального показника суб'єктності.

Методика Ньютона (метод мотиваційної індукції) [5]. Автор розглядає мотивацію поведінки людини в аспекті часової перспективи, яка виявляється, на відміну від просторової, тільки в ментальному плані. Ця перспектива має велику кількість різних об'єктів, що є мотиваторами, які регулюють поведінку. Студентам пропонувалося завершити речення спонукального характеру: з них 20 позитивних та 10 негативних індукторів. Завершення висловів аналізувалися за двома кодами: часовому та змістовому, при цьому часовий код має два показники: за календарним періодом (теперішній момент, день, тиждень, місяць, рік, декілька років, через десять років, дуже нескоро, завжди) та за періодами життя (період навчання у ВНЗ, післявузівський період, «молода» зрілість, зрілість, старість, актуальне теперішнє, колись в житті, минуле та майбутнє). Змістовий код виявляє категорії особистості самого суб'єкта, активності, спрямованої на саморозвиток, намагання щось зробити, спілкуванні з іншими

людьми та думки про них, пізнання та отримання інформації, інтересу до трансцендентальних об'єктів та явищ, матеріальних цінностей, відпочинку та розваг, страхів, сподівань, процедури тестування та беззмістовних відповідей.

Методика «Піраміда» розроблена на основі моделі мотиваційно-потребової сфери А. Маслоу [6; 7]. Бланк методики містить 50 тверджень, половина з яких має позитивний характер, а половина – негативний. Кожному з п'яти рівнів (фізіологічні потреби, потреби в безпеці та захищеності, потреба в любові та прийнятті, потреба у визнанні, потреба в самоактуалізації) відповідає по п'ять позитивних та п'ять негативних тверджень, які сформульовані так, що відображають значущість певного рівня мотиваційно-потребової сфери для респондента.

Методика «Я-висловлювання» є проективною пробою [10]. Студентам пропонувалося завершити п'ятнадцять речень, які починалися словами «я», «мені», «мене», «про мене», «зі мною», «у мене». Закінчення речень характеризують рівень розвитку самосвідомості, її вікові індивідуальні особливості, оскільки зміст Я-висловлювань відображає психологічний вік респондента.

Символічні проби – популярна проективна методика, спрямована на виявлення характеристик соціального «Я» [4]. Вона вимірює самоставлення і самоідентичність, а також ідентифікацію зі значимими іншими та особливості Я-концепції. На папері фіксувалася фізична відстань між кільцями, що означають Я та значимих інших. Відстань вимірюється в міліметрах між кільцями та підраховується кількість кілець. Відстань інтерпретується як психологічна дистанція з іншими, а розміщення Я серед більш складних фігур – як відносно значна диференційованість Я-концепції.

Обґрунтування отриманих результатів дослідження. Аналіз порівняльних результатів методики «Функціональні проби «Історія» свідчить, що рівненські студенти на всі три запитання відповіли краще, ніж київські. Загалом київські студенти на перше і третє запитання давали більше описових відповідей замість точних і суттєвих. Також можна відмітити труднощі в складанні хронологічної таблиці подій. Щодо показників суб'єктності, то у київських першокурсників показник за шкалою загальної рефлексії значно вищий, однак рівненчани продемонстрували кращі результати за шкалою відповідальності. Відмінності у показниках функціональної проби «Історія» відображено у таблиці 1, показники суб'єктності (ЗС) – в таблиці 2.

Таблиця 1

Відмінності у показниках функціональної проби «Історія»

	I запитання				II запитання				III запитання			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Київ	2,43	0,39	0,4	0,04	2,21	0,34	0,46	0,1	3,42	0,36	0,22	0,24
Рівне	3,96	0,16	0,36	0,04	3,92	0,32	0,44	0,04	5,84	0,04	0,56	0,04
Достовірність відмінностей	p≤0,002	p≤0,016			p≤0,001				p≤0,001	p≤0,007	p≤0,013	p≤0,036

- 1 – оцінка в балах за відповідь на запитання;
- 2 – неконкретні, описові відповіді;
- 3 – «зайві», вказані студентами факти або причини історичних подій, яких в тексті немає;
- 4 – «відписки», формальні відповіді.

Таблиця 2

Порівняльні результати показників суб'єктності

	шкали					
	відповідальність	свобода	загальна рефлексія	рефлексія вибору	контроль	ЗС
Київ	72,05	60,36	60,04	33,47	54,69	220,01
Рівне	82,52	61,24	54,08	33,68	54,64	250,28
Достовірність відмінностей	p≤0,036		p≤0,049			

Результати методики мотиваційної індукції Ньюттена свідчать, що студенти з РДГУ мають достовірно високі показники мотивацій, пов'язаних як з їх власними особистісними рисами, так і з прагненням до саморозвитку. Щодо календарного коду, спостерігаємо незначні відмінності. Зокрема, кияни мотивовані більше своїми намірами та бажаннями, орієнтованими на одnodомісячний інтервал. Рівненчани ж проєктують майбутнє на один-два роки вперед (табл. 3, 4).

Таблиця 3

Результати методики мотиваційної індукції Ньюттена

	Категорії змістового коду											
	О	СР	Д	В	П	ТР	М	Р	С	Н	Т	Б
Київ	3,05	2,46	4,34	3,42	0,52	1,87	0,8	1,44	3,02	2,54	1,98	0,57
Рівне	6,32	3,36	4,28	2,8	0,08	2,28	0,8	1,64	2,92	2,72	0,2	0,56
Достовірність відмінностей	p≤0,000	p≤0,018			p≤0,039						p≤0,013	

- О – мотивації, пов'язані з особистісними рисами респондента;
- СР – саморозвиток, самовдосконалення; Д – щось досягти, щось зробити;

В – взаємодія, спілкування з іншими; П – пізнання;
 ТР – трансцендентальні, релігійні мотивації; М – матеріальна зацікавленість;
 Р – розваги та відпочинок; С – страхи і тривоги;
 Н – надії та сподівання; Т – ситуація тестування; Б – беззмістовні відповіді.

Таблиця 4

Відмінності в показниках методики Ньютона – календарний код

	категорії календарного коду								
	Т	Д	Н	М	Р	НР	НД	ДН	З
Київ	4,9	0,38	0,62	1,43	1,3	3,82	0,36	0,71	15,07
Рівне	5,56	0,375	0,56	0,36	2,76	3,84	0,32	0,08	14,92
Достовірність відмінностей				p<0,005	p<0,004				

Т – в момент тестування, в теперішній час; Д – уродовж сьогоднішнього дня;
 Н – протягом наступного тижня; М – місяць;
 Р – рік; НР – декілька найближчих років;
 НД – десятиріччя; ДН – дуже нескоро, через багато років;
 З – завжди, неможливо визначити.

Потреба у фізіологічному комфорті, в прийнятті та любові оточуючих (за результатами методики «Піраміда») є дуже важливими для першокурсників із Рівного, на відміну від київських студентів (табл. 5).

Таблиця 5

Результати методики «Я-висловлювання»

	шкали				
	фізіологія	безпека	прийняття	визнання	самоактуал
Київ	9,46	10,36	13,33	12,7	14,62
Рівне	12,48	10,16	16,2	12,92	14,52
Достовірність відмінностей	p<0,000		p<0,000		

Достовірних відмінностей за методикою «Я-висловлювання» у студентів КНУ та РДГУ не виявлено. Однак, 1,4 % студентів намагалися підкреслити свою нормативність, доброякісність або високого рівня різних людей, явищ і дій (у мене хороші друзі; у мене хороша сім'я; я добре вчився в школі т.п.); у 15,2 % респондентів домінували епатуючі висловлювання, що свідчать про бажання справити враження на експериментатора, зазначаючи, що не боїться робити різкі заяви (я вважаю, що це обстеження «ідіотське»; «я хочу піти звідси, бо я ненавиджу дурні тести»

тощо); у 22,8% студентів переважали висловлювання, що акцентують увагу на зовнішніх характеристиках («я найкрасивіша»; «у мене карі очі»; «мені йде зелений колір» тощо.); для 34,2 % опитаних характерними були висловлювання, що акцентують увагу на спілкуванні, спільному проведенні дозвілля («я люблю гуляти з друзями»; «маю багато друзів»; «я думаю, що дружба – це головне в житті» тощо.); 15,2 % респондентів висловили думки, щодо внутрішніх, особистісних якостей респондента («я досить розумний»; «я мрійлива дівчина»; «я вмію бути справедливою» тощо).

Порівняльні результати методики «Символічні проби» виявили значимі відмінності: за показником самооцінки (у київських студентів значно вищий), за показником соціальної зацікавленості в друзях (переважає у рівненських студентів), за складністю фігури, з якою респондент ідентифікує своє Я (у киян більш диференційована Я-концепція) (табл. 6).

Таблиця 6

Порівняльні результати методики «Символічні проби»

	показники									
	само- оцін- ка	соціал. зацікавленість			ідентифікація			Я-концепція		
		батьк.	викл.	друг	я	мати	бать- ко	друг	ряд	фігу- ра
Київ	4,24	44,6	81,38	32,58	10,86	1,1	2,84	1,36	4,45	2,9
Рівне	3,24	40,08	84,2	49,08	10,36	1,04	2,6	1,88	1,08	1,96
Достовірність	p< 0,004			p< 0,004					p< 0,000	

Висновки. Експериментальне дослідження свідчить, що між першокурсниками, які живуть і навчаються в провінційному та столичному ВНЗ, існують статистично значимі відмінності за багатьма показниками особистісних властивостей, однак зазначені показники не виходять за межі нормативних.

Більшим рівнем рефлексії характеризуються київські студенти, хоча вони є інфантильнішими, ніж їх ровесники. В своїх епатажних висловлюваннях вони, як властиво підліткам, вказували на те, що їм «нудно», «нецікаво брати участь у тестуванні», вони «голодні і стомились», а все, що відбувається – нісенітниця. Рівненські студенти краще відповідали на питання історичного тесту, їх цікавить можливість саморозвитку та самопізнання, однак рівень рефлексії у них нижчий. Студенти РДГУ життєві плани складають на рік або більше (на відміну від місяця чи двох у киян). Порівняно зі столичними студентами, у рівненських

більш яскраво виражена потреба у фізіологічному комфорті, а також у прийнятті оточуючими. За рівнем розвитку самосвідомості у столичних і провінційних студентів значущих відмінностей не виявлено.

Отже, провідною характеристикою саморозвитку є орієнтованість на майбутнє, особистісне й професійне самовизначення. Базовими соціально зумовленими чинниками, які детермінують психологічні й соціально-психологічні життєтворчі властивості, у студентів виокремлено успішний соціальний досвід і професійне самовизначення.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розробці та впровадженні технології психологічного супроводу студентів першокурсників. Також подальші дослідження проблеми генези особистісної сфери першокурсників можуть проводитись у напрямках, які враховують їх залежність від типу сімейного виховання, сімейного та соціального оточення, особливостей соціокультурного розвитку та інших соціальних аспектів.

Список використаних джерел

1. Байєр О.О. Життєві кризи особистості: навчальний посібник / О.О.Байєр. – Д. : Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2010. – 244 с.
2. Балл Г.О. Підготовка до професійної діяльності у контексті розвитку особистості // Підготовка учнів до професійного навчання і праці / Г.О. Балл. – К. : Наукова думка, 2000. – Розділ 1. – С. 7–21.
3. Бодалєв А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалєв, В.В. Столин. – СПб. : Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
4. Елисеєв О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеєв. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.
5. Исаков М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: дис. кандидата психол. наук: 19.00.01 / Максим Владимирович Исаков. – М., 2008. – 242 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
7. Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – М. : АСТ : ХРАНИТЕЛЬ; СПб. : Сова, 2008. – 671 с. (С.314–318).
8. Панок В.Г. Основи практичної психології: Підручник для студ. вищих навч. закладів / В.Г.Панок, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелева та ін. – 2 вид., стер. – К. : Либідь, 2011. – 536 с.

9. Панок В.Г. Психологія життєвого шляху особистості: монографія / В.Г. Панок, Г.В. Рудь. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
10. Прихожан А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bajjer O.O. Zhyttjevi kryzy osobystosti: navchal'nyj posibnyk / O.O.Bajjer. – D. : Vyd-vo Dnipropetr. Nac. un-tu, 2010. – 244 s.
2. Ball G.O. Pidgotovka do profesijnoi' dijal'nosti u konteksti rozvytku osobystosti // Pidgotovka uchniv do profesijnogo navchannja i praci / G.O. Ball. – K. : Naukova dumka, 2000. – Rozdil 1. – S. 7–21.
3. Bodalev A.A. Obshhaja psihodiagnostika / A.A. Bodalev, V.V. Stolin. – SPb. : Izd-vo «Rech'», 2000. – 440 s.
4. Eliseev O.P. Praktikum po psihologii lichnosti / O.P. Eliseev. – SPb. : Piter, 2001. – 560 s.
5. Isakov M. V. Pokazateli i struktura subjektnosti: na materiale stanovlenija professional'noj subjektnosti u studentov vuzov: dis. kandidata psihol. nauk: 19.00.01 / Maksim Vladimirovich Isakov. – M., 2008. – 242 s.
6. Maslou A. Motivacija i lichnost' / A. Maslou. – 3-e izd. – SPb. : Piter, 2008. – 352 s.
7. Nastol'naja kniga prakticheskogo psihologa / Sost. S.T. Poshova, S.L. Solov'eva. – M. : AST : HRANITEL''; SPb. : Sova, 2008. – 671 s. (S.314–318).
8. Panok V.G. Osnovy praktychnoi' psyhologii': Pidručnyk dlja stud. vyshhyh navch. zakladiv / V.G.Panok, T.M.Tytarenko, N.V.Chepeljeva ta in. – 2 vyd., ster. – K. : Lybid', 2011. – 536 s.
9. Panok V.G., Rud' G.V. Psyhologija zhyttjevogo shljahu osobystosti: monografija / V.G. Panok, G.V. Rud'. – K. Nika-Centr, 2006. – 280 s.
10. Prihozhan A.M. Psihologija sирotstva / A.M. Prihozhan, N.N. Tolstyh. – SPb. : Piter, 2005. – 400 s.

Received November 06, 2016

Revised December 18, 2016

Accepted January 12, 2017

БАЗИСНІ ПЕРЕКОНАННЯ ОСОБИСТОСТІ КУРЦІВ

Kramchenkova V.O. Basic Beliefs of Smoking Individuals / V.O. Kramchenkova // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 246–258.

V.O. Kramchenkova. Basic Beliefs of Smoking Individuals. The results of study of individual's sustainable basic beliefs depending on the type of tobacco addictive behavior are presented. Three typological profiles of tobacco addictive behavior, which are conventionally labeled as «Psychological Addiction», «Pseudocultural Smoking» and «Physical Addiction» are singled out. The profile «Psychological Addiction» is characterized by using smoking as a means of satisfying different needs which are often contradictory. «Pseudocultural Smoking» profile is characterized by the desire for relaxation and for smoking ritualization, tobacco addiction being rather low. «Physical Addiction» profile is characterized by high indicators of physical addiction features. A relatively higher harmony of basic beliefs of «Pseudocultural Smoking» profile is determined. Profiles «Psychological Addiction» and «Physical Addiction» are characterized by similar disharmonious basic beliefs in uncertainty, uncontrollability and injustice of life events, while smokers of «Psychological Addiction» profile are more convinced in general benevolence of the world, personal value and psychological safety. It has been determined that «Psychological Addiction» profile is characterized by a distinctive irrational setting for «catastrophization» and low frustration tolerance, profile «Pseudocultural Smoking» is characterized by a setting «expectation of duty from others», profile «Physical Addiction» is characterized by a distinctive evaluation setting. It is shown that social and psychological settings for smoking among smokers of «Psychological Addiction» and «Pseudocultural Smoking» are manifested by rejection of harm and belief in myths about positive senses of smoking, while smokers of «Physical Addiction» profile are characterized by a greater realization of harm of smoking for one's health, being convinced in positive functions of smoking.

Key words: tobacco addictive behavior, tobacco addiction, typological profile, motives for smoking, basic beliefs, irrational settings, perception of smoking.

В.О. Крамченкова. Базисні переконання особистості курців. Представлено результати вивчення стійких базисних переконань особистості в залежності від типу тютюнової адиктивної поведінки. Виділено три

типологічних профілі тютюнової адиктивної поведінки, які умовно позначені як «Психологічна залежність», «Псевдокультурне паління» та «Фізична залежність». Профіль «Психологічна залежність» характеризується використанням паління як засобу задоволення різних, навіть протилежних потреб, профіль «Псевдокультурне паління» – прагненням до релаксації та ритуалізації паління при низькій залежності від тютюну, профіль «Фізична залежність» – високими показниками ознак фізичної залежності. Встановлено відносно більшу гармонійність базисних переконань курців профілю «Псевдокультурне паління». Для профілів «Психологічна залежність» та «Фізична залежність» характерні подібні дезгармонійні базисні переконання у невизначеності, неконтрольованості та несправедливості життєвих подій, але курці профілю «Психологічна залежність» більшою мірою переконані у загальній прихильності світу, власній цінності та психологічній безпеці. Виявлено, що для профілю «Психологічна залежність» характерною є виражена ірраціональна установка «катастрофізації» та низька фрустраційна толерантність, для профілю «Псевдокультурне паління» – установка «повинність стосовно інших», для профілю «Фізична залежність» – виражена оцінна установка. Показано, що соціально-психологічні установки щодо паління у курців профілів «Психологічна залежність» та «Псевдокультурне паління» проявляються відкиданням шкоди та вірою в міфи про позитивні сенси паління, а у курців профілю «Фізична залежність» – більшим усвідомленням шкоди для здоров'я при переконанні у позитивних функціях паління.

Ключові слова: тютюнова адиктивна поведінка, тютюнова залежність, типологічний профіль, мотиви паління, базисні переконання, ірраціональні установки, сприйняття паління.

В.А. Крамченкова. Базисные убеждения личности курильщиков. Представлены результаты изучения стойких базисных убеждений личности в зависимости от типа табачного аддиктивного поведения. Выделены три типологических профиля табачного аддиктивного поведения, которые условно обозначены как «Психологическая зависимость», «Псевдокультурное курение» и «Физическая зависимость». Профиль «Психологическая зависимость» характеризуется использованием курения как средства удовлетворения разных, даже противоположных потребностей, профиль «Псевдокультурное курение» – стремлением к релаксации и ритуализации курения при низкой зависимости от табака, профиль «Физическая зависимость» – высокими показателями признаков физической зависимости. Установлена относительно большая гармоничность базисных убеждений курильщиков профиля «Псевдокультурное курение». Для профилей «Психологическая зависимость» и «Физическая зависимость» характерны сходные дезгармоничные базисные убеждения в неопределённости, неконтролируемости и несправедливости жизненных событий, но курильщики профиля «Психологическая зависимость» в большей степени убеждены в общей

благосклонности мира, собственной ценности и психологической безопасности. Выявлено, что для профиля «Психологическая зависимость» характерны выражена иррациональная установка «катастрофизации» и низкая фрустрационная толерантность, для профиля «Псевдокультурное курение» – установка «долженствование относительно других», для профиля «Физическая зависимость» – выражена оценочная установка. Показано, что социально-психологические установки относительно курения у курильщиков профилей «Психологическая зависимость» и «Псевдокультурное курение» проявляются отрицанием вреда и верой в мифы о позитивных смыслах курения, а у курильщиков профиля «Физическая зависимость» – большим осознанием вреда для здоровья при убеждении в позитивных функциях курения.

Ключевые слова: табачное аддиктивное поведение, табачная зависимость, типологический профиль, мотивы курения, базисные убеждения, иррациональные установки, восприятие курения.

Постановка проблеми. Тютюнопаління, як найпоширеніший вид адиктивної поведінки, має високу соціальну значущість. За даними досліджень паління є одним з основних етіологічних та патогенетичних факторів ризику багатьох тяжких респіраторних, серцево-судинних, онкологічних та інших захворювань. Всесвітньою організацією охорони здоров'я тютюнопаління назване провідною причиною смерті в світі [7]. Психологічно тютюнопаління є складним поведінковим актом, у виникненні і розвитку якого беруть участь як фізіологічні чинники, так і цілий комплекс соціальних і психологічних умов. Поведінка курця містить ознаки та якості залежної поведінки: паління має адаптивну природу та є стереотипною, фіктивно-символічною формою психологічного захисту [8].

Розглядаючи тютюнопаління як зовнішній прояв внутрішньоособистісного дисбалансу, адикцію можна вважати компенсаторною активністю особистості для полегшення напруги, яка виникає внаслідок зіткнення реальності з ірраціональними переконаннями стосовно себе, інших і світу в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пояснення психологічних механізмів тютюнової адиктивної поведінки представлено в руслі основних психологічних напрямків. Так, психодинамічний підхід розглядає адикцію як деформацію розвитку особистості, поведінковий підхід – як порушення поведінки, яка виникла під дією навчання. Когнітивний підхід у поясненні адикції спирається на ідею ірраціональних дезадаптивних уявлень та неадекватності переробки інформації, екзистенційно-гуманістичний підхід розглядає адикцію як наслідок блокування самоактуалізації, сімейна психологія – як дефект соціалізації в

сім'ї та ознаку дисфункції сімейних стосунків. У діяльнісному підході тютюнову адиктивну поведінку визначають як помилково опредмечену потребу, а основний механізм її розвитку – як «зрушення мотиву на мету» [5]. Деякі дослідники (В.Ф. Левшин, А.Г. Шамсутдінов, А.Г. Чучалін, І.К. Сосін, Ю.Ф. Чуєв та ін.) розглядають проблему тютюнової адикції переважно в психологічному аспекті та акцентують увагу на «курильній поведінці» [7; 8].

У психології поняття переконання, схеми, правила, когнітивні патерни, когніції в цілому є взаємозамінними та розуміються як утворення, які організують досвід і поведінку та визначають зміст мислення, емоцій і поведінки. Поняття «базисні переконання» (чи «базисні схеми») виникло і розвивається на перетині когнітивної, соціальної, а також клінічної психології і психотерапії, які намагаються відповісти на питання про те, яким чином індивід конструє свої уявлення про навколишній світ і власному «Я». В цілому базисні переконання можна визначити як імпліцитні, глобальні, стійкі уявлення індивіда про світ і про себе, що чинять вплив на мислення, емоційні стани і поведінку людини [1; 2].

Згідно когнітивно-експеріментальної теорії С. Епштейна люди автоматично конструюють імпліцитну «теорію реальності», яка включає два основні блоки: теорію власного «Я» і теорію навколишнього світу, а також репрезентації стосунків між «Я» і світом. Проаналізувавши основні теорії особистості, С. Епштейн виділив чотири види базисних потреб, прагненням до задоволення яких детермінується людська поведінка: прагнення максимізувати задоволення і мінімізувати біль, набути зв'язну і стабільну концепцію навколишнього світу; набути об'єкт прихильності, підвищити почуття самоповаги. Відповідно до основних потреб особистості, С. Епштейн виділяє чотири базисні переконання (чи схеми), що становлять особистісну теорію реальності, що включає уявлення про доброзичливість навколишнього світу, про його справедливість, уявлення у тому, що навколишнім людям можна довіряти та уявлення про власну значущість [1; 2; 9].

Надалі теорія С.Епштейна отримала розвиток в концепції Р. Янофф-Бульман, яка виділяє три основні категорії базових переконань: віра в прихильність світу і людей, переконання в тому, що світ повний сенсу і переконаність в цінності власного «Я». У раціонально-емотивній концепції А. Елліса наголошується, що до емоційних і поведінкових порушень призводить система патогенетичних інтерпретацій або ірраціональних суджень

(установок) особистості. Згідно концепції А. Елліса ірраціональні установки – це жорсткі емоційно-когнітивні зв'язки, які мають характер припису, вимоги, не відповідають реальності та фруструють особистість [2; 3; 10].

Отже, у дослідженні механізмів тютюнової адиктивної поведінки є доцільним вивчення когнітивних патернів (базисних переконань) особистості курців, які складають імпліцитну особистісну концепцію оточуючого світу і власного «Я» та обумовлюють моделі поведінки, але аналіз публікацій свідчить, що ця проблематика потребує додаткових розробок.

Мета – визначити базисні переконання особистості з різним типом тютюнової адиктивної поведінки.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 253 курці віком від 16 до 55 років, серед них 115 чоловіків та 138 жінок. У дослідженні використовувалися методика оцінки ступеня ніотинової залежності К. Фагерстрема, методика діагностики мотивів паління Д. Хорна [7], опитувальник базисних переконань Р. Янов-Бульман, в адаптації О. Кравцової [6], методика діагностики ірраціональних установок А. Елліса [3], методика «Дослідження соціально-психологічних установок щодо куріння» В. Крамченкової [4]. Статистична обробка даних проводилася із застосуванням кластеризації методом К-середніх, параметричного аналізу (t-критерій Ст'юдента) та кореляційного аналізу за К. Пірсоном. Статистичні розрахунки виконані з використанням пакета програм IBM SPSS Statistics 21.0.

На першому етапі дослідження за допомогою кластерного аналізу було здійснено дослідження типологічних профілів тютюнової адиктивної поведінки курців із різним співвідношенням мотивів паління та ступеня ніотинової залежності (рис. 1).

За результатами кластеризації даних утворилися три класери або психологічні профілі.

1-й профіль (43,48% досліджуваних) – високі показники мотивів стимуляції, розслаблення, підтримки, середні показники мотиву ваблення та ніотинової залежності, низькі показники ритуалізації та рефлексорних дій у палінні. Перший профіль характеризується використанням паління, як засобу для вирішення багатьох завдань буденного життя – для релаксації, почуття комфорту та відпочинку, для стимуляції активності, мобілізації сил, зняття втоми, зниження емоційної напруги, подолання гніву, тривоги, хвилювання, що підтверджується широтою діапазону психологічних мотивів паління. Тютюнова адиктивна поведінка здебільшого обумовлена психологічною залежністю та

проекцією психологічного очікування, актуальних потреб і мотивів на дію тютюну, яку людина приписує у конкретній ситуації. Даний профіль можна умовно позначити як «Психологічна залежність».

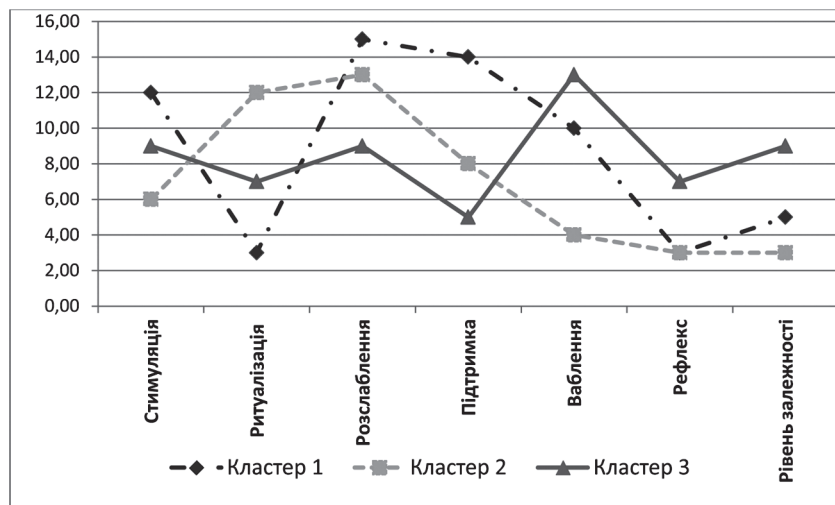


Рис. 1. Профілі тютюнової адиктивної поведінки

2-й профіль (36,76% досліджуваних) – високі показники мотивів ритуалізації та розслаблення, середні показники мотиву підтримки, низькі показники мотивів стимуляції, ваблення, рефлексу та ступеня нікотинової залежності. Другий профіль характеризується прагненням до релаксації та ритуалізації паління при низькій залежності від тютюну, що підтверджується низькими показниками ознак залежності (потреби у стимуляції, ваблення, рефлексорного неусвідомленого паління). Основними рушійними силами тютюнопаління виступає переконання про зв'язок паління з ситуаціями відпочинку та спілкування. Паління при цьому є способом структурування часу, засобом задоволення псевдокультурних та комунікативних потреб, прагнення до соціального позерства, групової приналежності. Слід зазначити, що досліджувані даного профілю схильні використовувати паління як підтримку при нервовому напруженні, засіб подолання негативних емоційних станів, тому емоційно напружені ситуації можуть провокувати паління та збільшувати його частоту. Таким чином, даний профіль можна умовно позначити як «Псевдокультурне паління».

3-й профіль (19,76% досліджуваних) – високі показники мотиву ваблення та ніотинової залежності, середні показники мотивів стимуляції, розслаблення, рефлексу, низькі показники мотивів ритуалізації та підтримки. Третій профіль характеризується високими показниками ознак фізичної залежності, при цьому особистісні позитивні сенси паління – прагнення стимулюючого та релаксаційного ефекту відходять на другий план. Паління стає самостійною поведінковою активністю із слабким контролем, що обумовлено зрушенням мотиву на мету, як результат формування нової домінуючої потреби. Даний профіль може бути умовно позначений як «Фізична залежність».

На другому етапі дослідження проводилося вивчення особливостей базисних переконань, ірраціональних установок особистості та соціально-психологічних установок щодо паління залежно від профілю тютюнової адиктивної поведінки (табл. 1–3).

Таблиця 1

Показники базисних переконань курців

Шкали	Середні показники за профілями тютюнової адиктивної поведінки (M±σ)		
	1 профіль	2 профіль	3 профіль
Прихильність світу	3,74±0,58	4,10±0,89 ¹	3,23±1,03 ^{1 2}
Доброта людей	3,40±0,54	3,64±0,62 ¹	3,09±0,73 ^{1 2}
Справедливість світу	3,30±0,75	3,73±0,61 ¹	3,03±0,66 ^{1 2}
Контрольованість світу	3,09±0,68	3,96±0,60 ¹	3,61±0,71 ^{1 2}
Випадковість того, що відбувається	3,58±0,66	3,38±0,62 ¹	3,60±0,61 ²
Цінність власного «Я»	3,83±0,62	4,03±0,68 ¹	3,35±0,62 ^{1 2}
Ступінь самоконтролю	3,69±0,75	3,95±0,85 ¹	3,48±0,66 ²
Ступінь вдачі	4,01±0,61	4,21±0,97	4,09±0,61
Індекс загальної прихильності світу та людей	3,57±0,42	3,87±0,57 ¹	3,16±0,73 ^{1 2}
Індекс осмисленості світу та життя	0,94±0,43	1,44±0,34 ¹	1,01±0,35 ²
Індекс власної цінності	3,85±0,37	4,06±0,64 ¹	3,64±0,39 ^{1 2}
Індекс психологічної безпеки	2,69±0,26	3,03±0,34 ¹	2,53±0,31 ^{1 2}

Примітка: ¹ – достовірність відмінностей (P<0,05) по відношенню до 1 профілю; ² – достовірність відмінностей (P<0,05) по відношенню до 2 профілю

Аналіз результатів дослідження базисних переконань курців в залежності від профілю тютюнової адиктивної поведінки показує (табл. 1), що для профілю 1 «Психологічна залежність» характерними є нормативні значення показників прихильності світу, випадковості того, що відбувається, цінності власного «Я», ступеня самоконтролю та вдачі, та знижені значення показників доброти людей, справедливості та контрольованості світу. В цілому для цього профілю притаманне базисне переконання у достатньої загальної прихильності світу та людей, базисне переконання у низької осмисленості, справедливості та контрольованості світу і життя, переконання у власній цінності та значущості «Я».

Для профілю 2 «Псевдокультурне паління» характерними є нормативні значення показників усіх шкал за винятком шкали «випадковості того, що відбувається». В цілому для цього профілю притаманне базисне переконання у загальній прихильності оточуючого світу та власної цінності, знижені показники базисного переконання в осмисленості, справедливості та контрольованості світу та життя.

Для профілю 3 «Фізична залежність» характерними є нормативні значення показників контрольованості світу, випадковості того, що відбувається і ступеня вдачі, та знижені значення показників прихильності світу, доброти людей, справедливості світу, цінності власного «Я» та ступеня самоконтролю. В цілому для цього профілю властиве базисне переконання у власній цінності та значущості «Я», та знижені показники базисного переконання у прихильності оточуючого світу та людей, в осмисленості, справедливості та контрольованості світу та життя. Загальний індекс «Психологічна безпека» має знижений рівень у всіх трьох профілях.

Статистичний аналіз даних свідчить, що показники досліджуваних профілів достовірно відрізняються за всіма шкалами, окрім ступеня вдачі. Показники випадковості того, що відбувається, нижчі у курців профілю 2 «Псевдокультурне паління», ніж в інших профілів, що свідчить про переконання у визначеності життя та не випадковості подій. Показники ступеня самоконтролю вище у курців профілю 2 «Псевдокультурне паління», ніж в інших профілів, що свідчить про переконання, що власні дії обумовлюють досягнення та поразки у житті. Показники прихильності світу, доброти людей, справедливості, контрольованості світу та цінності власного «Я» набувають найвищих значень у профілі 2 «Псевдокультурне паління», найнижчих – у профілі 3 «Фізична залежність».

Отримані дані свідчать про більшу відносну гармонійність базисних переконань курців профілю 2 «Псевдокультурне паління», які характеризуються більш високими сумарними індексами загальної прихильності світу та людей, осмисленості світу та життя, власної цінності та психологічної безпеки. Курці профілів 1 «Психологічна залежність» і 3 «Фізична залежність» мають подібні дезгармонійні базисні переконання у невизначеності, неконтрольованості та несправедливості світу, що виявляє низький ступінь впливу особистості на події та процеси свого життя. При цьому, курці профілю 1 «Психологічна залежність» більшою мірою переконані у загальній прихильності світу та людей, власній цінності та психологічній безпеці, ніж курці профілю 3 «Фізична залежність».

Дослідження ірраціональних когнітивних установок особистості показало (табл. 2), що для курців профілю 1 «Психологічна залежність» характерним є виражена ірраціональна установка «катастрофізації» та низька фрустраційна толерантність, тобто схильність оцінювати несприятливі події життя, як нестерпні при низькому рівні стресостійкості. Для курців профілю 2 «Псевдокультурне паління» найбільшого значення набуває ірраціональна установка «повинність стосовно інших», тобто схильність до пред'явлення завищених вимог до інших, прагнення, щоб інші відповідали їх очікуванням. Курці профілю 3 «Фізична залежність» виявляють виражену оцінну установку, тобто тенденцію ототожнювати окремі риси, якості та вчинки людини з особистістю в цілому.

Таблиця 2

Показники ірраціональних когнітивних установок курців

Шкали	Середні показники за профілями тютюнової адиктивної поведінки (M±σ)		
	1 профіль	2 профіль	3 профіль
Катастрофізація	29,98±6,06	35,03±8,09 ¹	36,44±9,66 ¹
Повинність стосовно себе	32,54±7,79	31,49±7,83	36,18±9,60 ^{1 2}
Повинність стосовно інших	32,55±6,94	30,98±8,21	35,34±9,78 ²
Оцінна установка	33,33±7,46	33,51±6,66	29,52±7,56 ^{1 2}
Фрустраційна толерантність	28,59±7,63	31,11±7,71 ¹	33,94±8,24 ^{1 2}
Загальна раціональність	128,39±16,78	131,01±17,27	137,48±22,03 ¹

Примітка: ¹ – достовірність відмінностей (P<0,05) по відношенню до 1 профілю; ² – достовірність відмінностей (P<0,05) по відношенню до 2 профілю

Значення загальної раціональності мислення в досліджуваних всіх профілів знаходяться у середньому діапазоні тестових показників, але курці профілю 1 «Психологічна залежність» виявляють достовірно нижчі показники, ніж курці профілю 3 «Фізична залежність».

Статистичний аналіз даних дозволив виявити, що достовірні відмінності між показниками всіх профілів встановлено за шкалою «фрустраційна толерантність». Найнижчих значень за цією шкалою набувають показники профілю 1 «Психологічна залежність», найвищі – профілю 3 «Фізична залежність». За шкалою «катастрофізації» достовірно нижчими є показники профілю 1 «Психологічна залежність», ніж показники інших двох профілів, що свідчить про більшу схильність сприймати негативні події життя, як нестерпні та перебільшувати їх значення. За шкалою «повинність стосовно себе» достовірно нижчими виявлено показники профілів 1 «Психологічна залежність» та 2 «Псевдокультурне паління», ніж показники профілю 3 «Фізична залежність», що свідчить про більшу схильність до пред'явлення завищених вимог до себе та прагнення отримувати соціальне схвалення. За шкалою «повинність стосовно інших» показники профілю 2 «Псевдокультурне паління» достовірно нижчі, ніж в інших профілів, що пов'язано із більшою схильністю до пред'явлення завищених вимог до інших, прагнення, щоб інші відповідали їх очікуванням. За шкалою «оцінна установка» показники профілю 3 «Фізична залежність» достовірно нижчі, ніж в інших профілів, що говорить про більшу схильність узагальнення та спрощення сприйняття та оцінки власної особистості та інших людей.

Аналіз соціально-психологічних установок щодо паління (табл. 3) показує, що для курців профілю 1 «Психологічна залежність» характерним є низький рівень адекватності сприйняття паління, як явища, що обумовлено завищеними показниками відкидання шкоди та віри в міфи про позитивні сенси паління. Для курців профілю 2 «Псевдокультурне паління» властивим є занижений показник адекватності сприйняття паління, при цьому відмічається симетричність показників відкидання шкоди та віри в міфи про позитивні сенси паління. Курці профілю 3 «Фізична залежність» мають найнижчі показники адекватності сприйняття паління, але для них характерним є більше усвідомлення шкоди для здоров'я при переконанні у позитивних функціях паління.

Таблиця 3

Соціально-психологічні установки курців щодо паління

Профілі тютюнової адиктивної поведінки	Середні показники за шкалами ($M \pm \sigma$)		
	Відкидання шкоди паління	Віра в міфи про позитивні сенси паління	Адекватність сприйняття паління
1 профіль	4,25±2,11	5,41±1,50	2,35±2,64
2 профіль	3,72±1,55 ¹	4,02±1,59 ¹	4,26±2,71 ¹
3 профіль	2,00±1,32 ^{1,2}	8,36±2,09 ^{1,2}	1,70±2,60 ²

Примітка: ¹ – достовірність відмінностей ($P < 0,05$) по відношенню до 1 профілю; ² – достовірність відмінностей ($P < 0,05$) по відношенню до 2 профілю

Як показує статистичний аналіз даних, досліджувані усіх профілів мають достовірні відмінності за показниками відкидання шкоди паління та віри в міфи про позитивні сенси паління. При цьому найбільше усвідомлення шкоди для здоров'я виявлено у курців профілю «Фізична залежність», найменше – у курців профілю 1 «Психологічна залежність». Віра в міфи про позитивні функції паління найбільше представлена у курців профілю 3 «Фізична залежність», найменше – в курців профілю 2 «Псевдокультурне паління». Адекватність сприйняття паління як феномену достовірно вища у курців профілю «Псевдокультурне паління», ніж у курців інших профілів.

Висновки. Визначено три типологічні профілі тютюнової адиктивної поведінки, які умовно позначені як «Психологічна залежність», «Псевдокультурне паління» та «Фізична залежність». Встановлено відносно більшу гармонійність базисних переконань курців профілю «Псевдокультурне паління». Для профілів «Психологічна залежність» та «Фізична залежність» характерні подібні дезгармонійні базисні переконання у невизначеності, неконтрольованості та несправедливості життєвих подій, але курці профілю «Психологічна залежність» більшою мірою переконані у загальній прихильності світу, власній цінності та психологічній безпеці. Профіль «Психологічна залежність» характеризується вираженою ірраціональною установкою «катастрофізації» та низькою фрустраційною толерантністю, профіль «Псевдокультурне паління» – установкою «повинність стосовно інших», профіль «Фізична залежність» – вираженою оцінною установкою. Соціально-психологічні установки щодо паління в курців профілів «Психологічна залежність» та «Псевдокультурне паління» проявляються відкиданням шкоди та вірою в міфи про позитивні сенси паління, а у курців профілю «Фі-

зична залежність» – більшим усвідомленням шкоди для здоров'я при переконанні у позитивних функціях паління.

Перспективою подальших досліджень даної проблеми може бути вивчення диспозиційних особливостей тютюнової адикції в залежності від типу тютюнової адиктивної поведінки.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия / Г.М. Андреева. – СПб. : Питер, 2007. – 620 с.
2. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Практикум по психотерапии / А. Бек, А. Фримен. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
3. Каменюкин А.Г. Антистресс-тренинг / А.Г. Каменюкин, Д.В. Ковпак. – СПб.: «Питер», 2008. – 205 с.
4. Крамченкова В.О. Вікові особливості соціально-психологічних установок щодо куріння / В.О.Крамченкова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 46. – Ч. 3. – С. 167–174.
5. Крамченкова В.О. Тютюнова адикція з точки зору основних психологічних шкіл / В.О.Крамченкова // Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки». – 2015. – № 6 – С. 179–184.
6. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М. : МГУ, 2003. – 112 с.
7. Наркологія / за ред. І.К. Сосіна, Ю.Ф. Чуєва. – Харків : Колегіум, 2014. – 1500 с.
8. Сперанская О.И. Табачная зависимость: перспективы исследования, диагностики, терапии / О.И. Сперанская. – М. : ГЕОТАР-Медиа, 2011. – 160 с.
9. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 1999. – 608 с.
10. Шамяионов Р.М. Психология социального поведения личности / Р.М. Шамяионов. – Саратов : «Наука», 2009. – 186 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andreeva G.M. Zarubezhnaja social'naja psihologija XX stolietija / G.M. Andreeva – SPb. : Piter, 2007. – 620 s.
2. Bek A. Kognitivnaja psihoterapija rasstrojstv lichnosti. Praktikum po psihoterapii / A. Bek, A. Frimen. – SPb. : Piter, 2002. – 544 s.

3. Kamenjukin A.G. Antistress-trening / A.G. Kamenjukin, D.V. Kovpak. – SPb. : «Piter», 2008. – 205 s.
4. Kramchenkova V.O. Vikovi osoblyvosti social'no-psyhologichnyh ustanovok shhodo kurinnja / V.O.Kramchenkova // Problemy suchasnoi' pedagogichnoi' osvity. Ser.: Pedagogika i psihologija. – Zb. statej: – Jalta : RVV KGU, 2014. – Vyp. 46. – Ch. 3. – S. 167–174.
5. Kramchenkova V.O. Tjutjunova addykcija z tochky zoru osnovnyh psihologichnyh shkil / V.O.Kramchenkova // Naukovyj visnyk HDU. Serija «Psihologichni nauky». – 2015. – № 6 – S. 179–184.
6. Praktikum po psihodiagnostike i issledovaniju tolerantnosti lichnosti / Pod red. G.U. Soldatovoj, L.A. Shajgerovoj. – M. : MGU, 2003. – 112 s.
7. Narkologija / za red. I.K. Sosina, Ju.F. Chueva. – Harkiv : Kolegium, 2014. – 1500 s.
8. Speranskaja O.I. Tabachnaja zavisimost': perspektivy issledovanija, diagnostiki, terapii / O.I. Speranskaja. – M. : GEOTAR-Media, 2011. – 160 s.
9. H'ell L. Teorii lichnosti / L. H'ell, D. Zigler. – SPb. : Piter, 1999. – 608 s.
10. Shamionov R.M. Psihologija social'nogo povedenija lichnosti / R.M. Shamionov. – Saratov : «Nauka», 2009. – 186 s.

Received November 08, 2016

Revised December 11, 2016

Accepted January 10, 2017

Структура та типологічні особливості релігійності студентів

Kuznetsov O.I. The structure and typological features of students' religiosity / O.I. Kuznetsov // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 259–271.

O.I. Kuznetsov. The structure and typological features of students' religiosity. The results of the scientific analysis of psychological definitions of religiosity, the factor structure of religiosity, its typological features are shown. It is proved that the student age is a sensitive period of psychological components of religiosity development, so the study of the content and structure of religiosity of students has particular importance.

The factor structure of religiosity is set, which is represented by the following factors «Belief in the paranormal phenomena», «Religious self-consciousness», «The affective component of religiosity», «Cognitive component of religiosity», «Religious morality as a regulator in the student's age».

The typological features of religiosity are determined, which are characterized by such profiles as: 1) «moderate religiosity» (moderate level of traditional religious faith, belief in psychic abilities, the belief in witchcraft, faith in the extraordinary form of life, faith in the predictions, the low superstition and belief in spiritualism); 2) «Low religiosity» (poor performance of traditional religious faith, belief in psychic abilities, the belief in witchcraft, superstition, belief in spiritualism, belief in the extraordinary form of life, faith in the prediction); 3) «Rational religiosity» (medium-high levels of traditional religious faith, belief in psychic abilities, the belief in witchcraft, superstition, poor performance, high levels of belief in spiritualism, above the average of belief in the extraordinary form of life, faith in the prediction); 4) «Mystical religiosity» (high levels of traditional religious faith, belief in witchcraft, medium-high levels of belief in psychic abilities, high performance superstition, belief in spiritualism, belief in the extraordinary form of life and faith in the predictions).

Key words: religiosity, belief in the paranormal phenomena, religious beliefs.

О.І. Кузнецов. Структура та типологічні особливості релігійності студентів. Представлено результати наукового аналізу психологічних визначень релігійності, показано факторну структуру релігійності, її

типологічні особливості. Доведено, що студентський вік є сенситивним періодом розвитку психологічних компонентів релігійності, тому вивчення змісту і структури релігійності у студентів набуває особливого значення.

Показано факторну структуру релігійності, яка представлена такими факторами: «Віра у паранормальні явища», «Релігійна самосвідомість», «Афективний компонент релігійності», «Когнітивний компонент релігійності», «Релігійність як регулятор моральності у студентському віці».

Визначено типологічні особливості релігійності, які характеризуються такими профілями: 1) «Помірна релігійність» (помірний рівень традиційної релігійної віри, віри у пси-здібності, віри у чаклунство, віри в екстраординарні форми життя, віри у передбачення, низькі показники забобонності та віри у спиритизм); 2) «Низька релігійність» (найнижчі показники традиційної релігійної віри, віри у пси-здібності, віри у чаклунство, забобонності, віри у спиритизм, віри в екстраординарні форми життя, віри у передбачення); 3) «Раціональна релігійність» (середньовисокі показники традиційної релігійної віри, віри у пси-здібності, віри у чаклунство, низькі показники забобонності, найвищі показники віри у спиритизм, вищі за середні показники віри в екстраординарні форми життя, віри у передбачення); 4) «Містична релігійність» (високі показники традиційної релігійної віри, віри у чаклунство, середньовисокі показники віри у пси-здібності, високі показники забобонності, віри у спиритизм, віри в екстраординарні форми життя та віри у передбачення).

Ключові слова: релігійність, віра у паранормальне, релігійні уявлення.

А.И. Кузнецов. Структура и типологические особенности религиозности студентов. Представлены результаты научного анализа психологических определений религиозности, показано факторную структуру религиозности, её типологические особенности. Доказано, что студенческий возраст является сенситивным периодом развития психологических компонентов религиозности, поэтому изучение содержания и структуры религиозности студентов приобретает особое значение. Показано факторную структуру религиозности, которая представлена факторами «Вера в паранормальные явления», «Религиозное самосознание», «Аффективный компонент религиозности», «Когнитивный компонент религиозности», «Религиозность как регулятор нравственности в студенческом возрасте».

Определены типологические особенности религиозности, характеризующие такими профилями: 1) «Умеренная религиозность» (умеренный уровень традиционной религиозной веры, веры в пси-способности, веры в колдовство, веры в экстраординарные формы жизни, веры в предсказания, низкие показатели суеверия и веры в спиритизм); 2) «Низкая религиозность» (низкие показатели традиционной религиозной веры, веры в пси-способности, веры в колдовство, суевер-

рия, веры в спиритизм, веры в экстраординарные формы жизни, веры в предсказания); 3) «Рациональная религиозность» (средне-высокие показатели традиционной религиозной веры, веры в пси-способности, веры в колдовство, низкие показатели суеверия, высокие показатели веры в спиритизм, выше средних показателей веры в экстраординарные формы жизни, веры в предсказания); 4) «Мистическая религиозность» (высокие показатели традиционной религиозной веры, веры в колдовство, средне-высокие показатели веры в пси-способности, высокие показатели суеверия, веры в спиритизм, веры в экстраординарные формы жизни и веры в предсказания).

Ключевые слова: религиозность, вера в паранормальное, религиозные представления.

Постановка проблеми. Стрімкі трансформації сучасного суспільства випробовують на міцність традиції і моральність у нашій культурі. Одним з найістотніших наслідків таких змін є перебудова системи духовних та смислових життєвих орієнтирів. Перебудова духовних цінностей особистості посилюється економічною кризою, кризою релігій та інших соціальних інститутів. У той же час більшість людей не перестають звертатись до Бога у найвідповідальніші чи найскладніші часи свого життя, що визначає проблему релігійності завжди актуальною та важливою. Вивчення психологічної природи релігійності, її змісту, структурних компонентів та типологічних особливостей вимагає нового вирішення у науковій психології, що і обумовило вибір теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Релігійність уперше стала предметом наукового психологічного аналізу у дослідженнях У. Джеймса, який запропонував поняття «особистої релігійності», віддаючи пріоритет суб'єктивним аспектам релігії перед її інституційною та процесуальною сторонами. Сутність релігійності («особистої релігії») зосереджена в почуттях людини, в його свідомості і стилі поведінки, які утворюють основний круговорот релігійного життя, виступаючи елементами постійними, долученими до буття, до Абсолюту, навіть якщо мова йде про атеїзм. У. Джеймс екстраполював поняття «особистісної релігійності» на «релігію» взагалі: «Домовимося під релігією мати на увазі сукупність почуттів, дій і досвіду окремої особистості, оскільки їх змістом встановлюється відношення до того, що вона шанує як Божество» [4, с.34]. У. Джеймс відрізняв емоційну, «душевну» складову релігійного почуття від його інтелектуальної складової, яку вважав привнесеною в релігійне почуття соціальними інститутами – освітою, вихованням і культурою. У той же час автор категорично заперечує

чував існування специфічно релігійних почуттів, які мали б суттєві відмінності від інших людських емоцій. Він визнавав існування релігійної любові, релігійного страху, релігійної радості, але уточнював, що ці почуття відрізняються від звичайних почуттів тільки спрямованістю на релігійний об'єкт. У. Джеймс, описуючи психологічну сутність релігії, особливу увагу приділяв таким її аспектам: 1) сукупність почуттів, дій і досвіду окремої особистості, пов'язані з їх змістом ставлення до того, що вона шанує як Божество; 2) переживання людини, в яких вона відчуває себе причетною до «вищої правди»; 3) повне реагування людини на життя, відмінне від випадкового, буденного; 4) «величний стан душі», який «породжує серйозне ставлення до життя і виключає легковажність», при цьому «релігія робить для людини легким і радісним те, що за інших обставин для нього є ярмом суворої необхідності».

Сучасні вітчизняні дослідження релігійності здійснюються О.О. Войновською, О.Ю. Головіною, О.І. Крупською, К.І. Фоменко, Т.Б. Хомуленко. У дослідженні О.І. Крупської [5] релігійність розуміється як знання релігійних ідей, правил, догм, практик, їх усвідомлення та прийняття, а також свідоме їх виконання й утілення в повсякденне життя за власним бажанням. На думку А. Колодного та Б. Лобовіка, сутність релігійності розкривається через визначення ступеня, рівня, характеру релігійності, де перший характеризує рівень засвоєння індивідом, групою релігійних ідей, норм, цінностей, тобто рівень інтенсивності релігійних ознак, другий відображає певну величину екстенсивності поширення релігії (релігійних ознак) серед населення, соціально-демографічних груп, а третій – є показником, що дає можливість визначити якісні особливості, певні відмінності та специфіку релігійності серед віруючих – прихильників різних конфесій, а також окремих регіонів. Автори визначають релігійність як підсумок власних пошуків індивіда, його релігійне самовизначення, засвоєння релігійних цінностей [6].

О.О. Войновська характеризує детермінанти релігійності через аналіз зовнішніх (релігія виступає як соціальний чи духовний інститут і формує релігійність особистості) і внутрішніх (релігійність формується під впливом особистісних якостей та досвіду) психологічних факторів.

Автор характеризує релігійність через три психологічні складові, традиційні для вивчення психічних феноменів, це насамперед, когнітивна складова (релігійні переконання, уявлення про Бога, вірування), емоційна складова (емоції та почуття,

пов'язані з релігійними феноменами), поведінкова складова (релігійна поведінка, ритуали, молитви та ін.). О.О. Войновська вводить поняття «особистісної релігійності» [1], яка, на думку автора, визначається внутрішньоособистісними детермінантами та формується у нерозривному зв'язку з типологічними особливостями особистості, внаслідок чого релігія сприймається не-свідомо, на підставі власних уявлень людини за принципом надання переваги, вибіркового використання релігійних понять, свідомих і несвідомих уявлень про «користь». Зовнішня детермінація (богословсько-догматичні, філософсько-релігійні, церковні та інші настанови) є стосовно внутрішньої другорядною, опосередкованою та такою, що різною мірою впливає на специфіку особистісної релігійності. Отже, особистісна релігійність (ОР) набуває позаінституціонального характеру, більшою мірою детермінується суб'єктивною психічною реальністю, тоді як релігійний інститут, що, власне, формує стан релігійності, вважається другорядним або ігнорується зовсім.

У дослідженні духовного інтелекту О.Ю. Головіної [2] було показано, що релігія як взірець моральних норм характерна для студентів з високими показниками морального компонента духовного інтелекту, який представляє собою здатність до моральної саморегуляції та добросовісної поведінки, що основана на переосмисленні моральних цінностей добра і милосердя. Такі показники індивідуальної релігійності студентів, як глибинна релігійна самосвідомість, релігія як взірець моральних норм, схильність до ідеалістичної філософії позитивно пов'язані з показниками екзистенційного компонента духовного інтелекту як здатності приймати виклики життя, вирішувати проблеми екзистенційної реальності, до пошуку життєвих сенсів, що забезпечуються такими когнітивними властивостями, як об'єктивність і неупередженість мислення, проникливість і далекоглядність. Однак найбільшу кількість зв'язків, за даними автора, релігійність у студентів утворює з трансцендентним компонентом духовного інтелекту, який розуміється О.Ю. Головіною [2] як здатність до самотрансценденції, тобто можливості розширення свідомості, досягнення її вищих станів, здатність до інтуїції як можливості виходити за межі раціонального розуміння життєвого досвіду, здатності до самоусвідомлення та самоконтролю, що дозволяють відчувати цілісність буття. Це перш за все зв'язки трансцендентності з показниками інтересу до псевдонауки, релігії як підтримки та втіхи, віри у вищі сили, зовнішні ознаки релігійності, релігійна самосвідомість та релігія як взірець моральних норм.

Проблематика розвитку релігійності в онтогенезі розглядалась у дослідженні О.І. Крупської [5]. Виходячи з того, що формування релігійності й релігійних уявлень починається з раннього дитинства (якщо дитина зростає у віруючій сім'ї), можна стверджувати, що у юнацькому віці релігійність здебільшого сформована, зокрема її когнітивна складова, що дозволяє їм розуміти релігійні символи [9]. У цей час образ Бога, уявлення та ставлення до Нього вже є визначеними й відносно стабільними, Бог розуміється як одухотворений, абстрактний, нематеріальний Абсолют, наділений ідеальними рисами. Формування цих уявлень відбувається на тлі активного формування ідентичності юнаків, зокрема автентичної релігійності. Норми моралі, цінності, ідеали стають для юнаків власними, ненав'язаними батьками чи іншими авторитетними особами [1].

У віковій періодизації становлення релігійної сфери особистості Ю. Макселона зазначено, що в старшому шкільному віці (юність, рання молодість – 14-19 років) починає формуватися ставлення до релігії: для юнаків Бог є Богом-Творцем, а для дівчат – Любов'ю; може виникати бунт проти Бога через несформованість власної ідентичності, а також релігійних переконань. Для періоду молодості (до 23 – 25 року життя), на думку автора, характерною є складність психічних та релігійних почуттів, а через зміну соціальної ситуації з'являється прагнення до релігії, яка відкривала б сенс життя [8]. Отже, студентський вік є чутливим періодом розвитку психологічних компонентів релігійності, тому вивчення змісту і структури релігійності у студентів набуває особливого значення.

Мета дослідження – визначити структурні та типологічні особливості релігійності студентів.

Методи дослідження. Для характеристики релігійності було обрано наступні методики:

Методика «Психологічний аналіз рівня індивідуальної релігійності» (І. Ф. Мязгов, Ю. В. Щербатих, М. С. Кравцова) [7]. Вплив релігії на суспільну свідомість в останні роки посилюється в багато разів, а зняття ідеологічних заборон вперше дозволило об'єктивно, без обов'язкової раніше атеїстичної критики, досліджувати таке поки що мало вивчене явище, як релігійна свідомість. Тому було зроблено спробу вивчення структури індивідуальної релігійності і співвіднесення її рівня з конкретними психологічними особливостями особистості. З цією метою в психологічній лабораторії девіантних форм поведінки Воронежського державного університету був розроблений тест-опитувальник

рівня релігійності (ТОР), що складається з 40 питань, розбитих на 8 субшкал. Перед початком дослідження вчені припустили, що інтегральний рівень релігійності буде залежати від різних за своїм характером мотивацій і потреб особистості, а завданням цієї роботи був структурний аналіз релігійності, яку розуміли, як «певний ступінь прихильності індивіда до релігії» [2]. Перша субшкала цього опитувальника відображає гносеологічні корені релігійності і схильність до ідеалістичної філософії (ФІЛ); друга виявляє ставлення до магії (МАГ), третя визначала тенденцію особистості шукати в релігії підтримку і розраду (ПІД), за допомогою четвертої шкали вчені намагалися виділити зовнішні ознаки релігійності (ЗОВН); в п'ятій виявлявся інтерес до, так званої, «псевдонауки» – загадковим і таємничим явищам, в сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання (ПСН). Шоста шкала визначала тенденцію вірити в Творця і визнавати існування вищої сили, що створила світ (ВС); сьома з'ясовувала наявність релігійної самосвідомості, тобто внутрішньої потреби в релігійному віруванні (САМ); за допомогою останньої субшкали робилася спроба визначити ставлення до релігії як до зразку моральних норм поведінки (МОР).

Шкала віри у паранормальне (автори – Дж. Тобасік, в адаптації Д. С. Григорьєва) виявляє міру схильності до ірраціонального мислення та псевдонаукового пояснення буття. Методика представлена 26 твердженнями, які складають сім шкал: 1) традиційна релігійна віра; 2) віра у пси-здібності; 3) віра у чаклунство; 4) забобони; 5) віра у спиритизм; 6) віра в екстраординарні форми життя; 7) віра у передбачення.

Вибірку досліджуваних склали 62 студенти 3-5 курсів денної форми навчання факультету психології та соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо факторну структуру релігійності студентів, отриману за показниками шкали віри у паранормальне Дж.Тобасіка та методики дослідження індивідуальної релігійності Ю.В. Щербатих.

Перший фактор (28% поясненої дисперсії, факторна вага – 4,23) увібрав показники майже всі показники віри у паранормальні явища за методикою Дж. Тобасіка, а саме: віри у чаклунство (0,90), віри в екстраординарні форми життя (0,87), віри у передбачення (0,81), віри у спиритизм (0,78), віри у пси-здібності (0,71). Тому зазначений фактор був названий «Віра у паранормальні явища».

Другий фактор – «Релігійна самосвідомість» – (18% дисперсії, вага – 2,74) містить показники релігійної самосвідомості (0,88), віри у вищі сили (0,77), традиційної релігійної віри (0,66), зовнішні ознаки релігійності (0,58), ставлення до магії (0,53). Фактор був названий за провідним компонентом, що увійшов до нього і містить стрижневі характеристики релігійності особистості.

Таблиця 1

Факторна структура релігійності студентів

Показники	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Традиційна релігійна віра		0,66			
Віра у пси-здібності	0,71				
Віра у чаклунство	0,90				
Забобонність				-0,50	
Віра у спиритизм	0,78				
Віра в екстраординарні форми життя	0,87				
Віра у передбачення	0,81				
Схильність до ідеалістичної філософії					0,50
Ставлення до магії		0,53			
Релігія як підтримка та втіха			-0,90		
Зовнішні ознаки релігійності		0,58	0,62		
Інтерес до псевдонауки				0,93	
Віра у вищі сили		0,77			
Релігійна самосвідомість		0,88			
Релігія як моральний взірець					0,83
Заг. дис.	4,23	2,74	1,87	1,36	1,15
Доля заг.	0,28	0,18	0,13	0,09	0,08

Третій фактор (13% ; 1,87) був названий «Афективний компонент релігійності», оскільки представлений показниками релігії як підтримки та втіхи (-0,90) та зовнішніх ознак релігійності (0,62). Фактор розкриває негативний зв'язок між показниками позитивного емоційного ставлення до релігії і вірувань та формального виконання релігійних обрядів та звичаїв.

Четвертий фактор (9% ; 1,15) містить інтерес до псевдонауки (0,93) та забобонність (-0,50) і був названий «Когнітивний компонент релігійності», оскільки розкриває релігійні уявлення студентів, які характеризуються, з одного боку, свободою від ре-

лігійних стереотипів та забобонів, з другого – інтересом до незвичайних явищ духовної реальності, прийняття та прагнення для когнітивного осягнення маловивчених у науці фактів духовної реальності.

П'ятий фактор (8%; 1,15) складено такими показниками: релігія як моральний взірць (0,83) та схильність до ідеалістичної філософії (0,50). Фактор був названий «Релігійність як регулятор моральності у студентському віці».

Наступним завданням нашого дослідження був типологічний аналіз релігійності, для чого було застосовано кластерний аналіз методом к-середніх, результати якого подано на рис. 1.

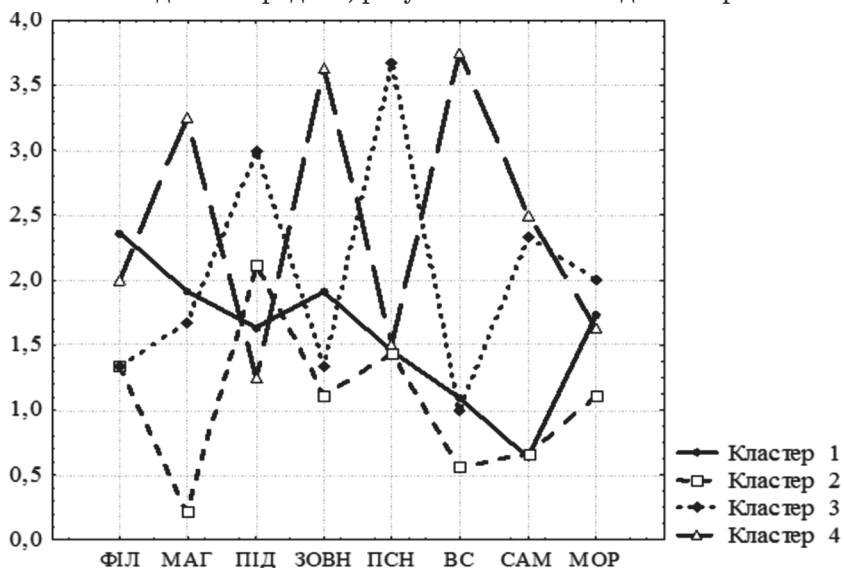


Рис. 1. Середні значення показників релігійності за кластерами

Кластер 1 (група студентів, що складає 39% вибірки) утворений високими показниками схильності до ідеалістичної філософії, середніми показниками зовнішніх проявів релігійності та релігійності як морального взірця, низькими показниками релігійної самосвідомості та інших параметрів релігійності. Тип був названий «Помірна релігійність», оскільки характеризується середнім рівнем усіх основних компонентів релігійності: поведінкового (зовнішні прояви релігійності, релігія як моральний взірць), афективного (пошук підтримки та втіхи) і когнітивного (ідеалістична ідеологія, віра у вищі сили та чаклунство).

Кластер 2 (19,2% вибірки) утворений середнім рівнем вираженості показників схильності до ідеалістичної філософії та інтересом до псевдонауки, а також дещо вищими за середній рівень показниками пошуку підтримки у релігії, низькими показникам віри у вищі сили та релігійної самосвідомості. Загалом цей тип студентів можна охарактеризувати як «низькорелігійний».

Кластер 3 (16,1% студентів) – високі показники пошуку підтримки у релігії, інтересу до псевдонауки, середні показники за усіма іншими показниками релігійності – «Раціональна релігійність». Така назва обумовлена тим, що релігія студентами цієї групи розглядається як дієвий засіб, інструмент для психо-емоційної розрядки, а незвичайні явища дійсності викликають пізнавальний інтерес до псевдонауки, прагнення прояснити для себе невідомі та досі не пояснені факти природи та реальності. Студенти цієї групи не допускають для себе зовнішніх проявів релігійності (носіння хрестика, регулярного відвідування церкви), однак вони керуються релігійними законами у власній моральній поведінці більше за інші категорії студентів.

Кластер 4 (25,7% вибірки) – високі показники віри у магію та чаклунство, зовнішніх проявів релігійності та віри у вищі сили. Кластер був названий «Містична релігійність». Порівняно з попередньою групою, ці студенти характеризуються перевагою віри в ірраціональне, містичне, потойбічне. Релігійність цього типу більшою мірою насичена емоціями по відношенню до проблематики релігії та віри.

Розглянемо характеристики віри у паранормальне у групах студентів з різним типом релігійності (таблиця 2).

Таблиця 2

Середні значення віри у паранормальне у студентів з різними типами релігійності

Показники віри у паранормальне	Групи досліджуваних				Н	р
	ПР	НР	РР	МР		
Традиційна релігійна віра	15,41±4,55	15,00±4,67	16,20±3,55	21,75±5,40	13,96	0,003
Віра у психічності	10,00±3,63	9,00±3,13	16,20±1,68	13,62±3,53	28,48	<0,0001
Віра у чаклунство	12,75±6,70	8,33±5,80	17,00±2,90	19,75±5,81	23,09	<0,0001

Забобонність	6,75±4,15	6,00±2,82	6,20±2,78	11,00±5,05	10,48	0,02
Віра у спіритизм	12,41±5,84	10,83±4,36	20,20±2,25	17,25±4,78	22,85	<0,0001
Віра в екстраординарні форми життя	8,91±5,09	7,83±2,91	10,60±1,07	11,15±1,89	8,91	0,03
Віра у передбачення	12,25±5,05	9,00±5,62	15,00±4,37	16,25±3,13	13,23	0,004

Тип «Помірна релігійність» характеризується помірним рівнем традиційної релігійної віри, віри у пси-здібності, віри у чаклунство, віри в екстраординарні форми життя, віри у передбачення, низькі показники забобонності та віри у спіритизм.

Тип «Низька релігійність» характеризується найнижчими показниками традиційної релігійної віри, віри у пси-здібності, віри у чаклунство, забобонності, віри у спіритизм, віри в екстраординарні форми життя, віри у передбачення.

Тип «Раціональна релігійність» характеризується середньо-високими показниками традиційної релігійної віри, віри у пси-здібності, віри у чаклунство, низькими показниками забобонності, найвищими показниками віри у спіритизм, вищими за середні показниками віри в екстраординарні форми життя, віри у передбачення.

Тип «Містична релігійність» характеризується високими показниками традиційної релігійної віри, віри у чаклунство, середньо-високими показниками віри у пси-здібності, високими показниками забобонності, віри у спіритизм, віри в екстраординарні форми життя та віри у передбачення.

Висновки. Структура релігійності досліджуваних представлена факторами «Віра у паранормальні явища», «Релігійна самосвідомість», «Афективний компонент релігійності», «Когнітивний компонент релігійності», «Релігійність як регулятор моральності у студентському віці».

Типологічні особливості релігійності характеризуються такими профілями: 1) «Помірна релігійність» (помірний рівень традиційної релігійної віри, віри у пси-здібності, віри у чаклунство, віри в екстраординарні форми життя, віри у передбачення, низькі показники забобонності та віри у спіритизм); 2) «Низька релігійність» (найнижчі показники традиційної релігійної віри, віри у пси-здібності, віри у чаклунство,

забобонності, віри у спіритизм, віри в екстраординарні форми життя, віри у передбачення); 3) «Раціональна релігійність» (середньо-високі показники традиційної релігійної віри, віри у пси-здібності, віри у чаклунство, низькі показники забобонності, найвищі показники віри у спіритизм, вищі за середні показники віри в екстраординарні форми життя, віри у передбачення); 4) «Містична релігійність» (високі показники традиційної релігійної віри, віри у чаклунство, середньо-високі показники віри у пси-здібності, високі показники забобонності, віри у спіритизм, віри в екстраординарні форми життя та віри у передбачення).

Перспективою подальших досліджень даної проблеми є уточнення психологічних характеристик типологічних профілів релігійності особистості.

Список використаних джерел

1. Войновская О.А. Психологические особенности личностной религиозности / О.А. Войновская : дисс... канд. психол. наук: 19.00.01.– Одесса, 2007. – 220 с.
2. Головина Е. Ю. Духовный интеллект как детерминанта моральной ответственности личности / Т. Б. Хомуленко, К. И. Фоменко, Е. Ю. Головина // Теорія і практика управління соціальними системами: щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ «ХПІ». – 2014. – №4. – С. 51–58.
3. Григорьев Д. С. Адаптация и валидизация шкалы веры в паранормальное / Д. С. Григорьев // Социальная психология и общество. – 2015. – Т.6, № 2. – С. 132–145.
4. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта / У. Джеймс; Пер. с англ. – М. : Наука, 1993. – 432 с.
5. Крупська О.І. Релігійні уявлення та особливості їх формування в студентській молоді /О.І. Крупська // Психологічні перспективи. – Вип. 16, 2010. – С. 125–132.
6. Лобовик Б. А. Религиозное сознание и его особенности / Б. А. Лобовик. – К. : Наукова думка, 1986. – 247 с.
7. Мягков И. Ф. Тест «Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности» / И. Ф. Мягков, Ю. В. Щербатых, М. С. Кравцова // Психологический журнал. – 1996. – Т.10, № 6. – С. 120–122.
8. Психологія. З викладом основ психології релігії / Під ред. о. Юзефа Макселона; Пер. з польс. Т. Чорновіл. – Львів : Свічачо, 1998. – 320 с.

9. Chaim W. Koncepcje rozwoju religijnego / W. Chaim // Studia z psychologii rozwoju. – Kraków : TN PAT, 2004. – S. 213–254.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Voynovskaya O.A. Psykholohycheskye osobennosti lychno-stnoy relyhyoznosti / O.A. Voynovskaya : dyss... kand. psykhol. nauk: 19.00.01. – Odessa, 2007. – 220 s.
2. Holovyna E. YU. Dukhovnyy yntellekt kak determynanta moral'noy otvet-stvennosti lychnosti / T. B. Khomulenko, K. Y. Fomenko, E. YU. Holovyna // Teoriya i praktyka upravlinnya sotsial'nymy systemamy: shchokvartal'nyy naukovopraktychnyy zhurnal. – Kharkiv : NTU «KHPI». – 2014. – №4. – S. 51–58.
3. Hryhor'ev D. S. Adaptatsyya y valydyzatsyya shkaly very v paranormal'noe / D.S. Hryhor'ev // Sotsyal'naya psykholohyya y obshchestvo. – 2015. – T.6, № 2. – S. 132–145.
4. Dzheyms U. Mnogoobrazye relyhyoznoho opyta / U. Dzheyms; Per. s anhl. – M. : Nauka, 1993. – 432 s.
5. Krups'ka O.I. Relihiyni uyavlennya ta osoblyvosti yikh formuvannya v student's'koyi molodi /O.I. Krups'ka // Psykholohichni perspektyvy. – Vyp. 16, 2010. – S. 125–132.
6. Lobovyk B. A. Relyhyoznoe soznanye y eho osobennosti / B. A. Lobovyk. – K. : Naukova dumka, 1986. – 247 s.
7. Myahkov Y. F. Test «Psykhologhycheskyy analiz urovnya yndyvdydual'noy relyhyoznosti» / Y. F. Myahkov, YU. V. Shcherbatykh, M. S. Kravtsova // Psykhologhycheskyy zhurnal. – 1996. – T.10, № 6. – S. 120–122.
8. Psykholohiya. Z vykladom osnov psykholohiyi relihiyi/ Pid red. o. Yuzefa Makselona; Per. z pol. T. Chornovil. – L'viv : Svichado, 1998. – 320 s.
9. Chaim W. Koncepcje rozwoju religijnego / W. Chaim // Studia z psychologii rozwoju. – Kraków : TN PAT, 2004. – S. 213–254.

Received November 06, 2016

Revised December 12, 2016

Accepted January 14, 2017

Особливості тренінгової роботи з мріями студентів, які мають порушення слуху

Lytvynenko O.O. Peculiarities of training work with the dreams of students that have hearing impairments / O.O. Lytvynenko // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 272–282.

O.O. Lytvynenko. Peculiarities of training work with the dreams of students that have hearing impairments. The concept of training work with first-year students, having hearing impairment was created.

The functional significance of a dream as a theoretical model of an ideal future of man was analyzed. The main functions of dreams such as: motivating, forming, saturating, compensatory, innovation, functions of anticipation, goal definition and planning, personal protection and comfort were systematized.

The peculiarities of the dreams of students with hearing impairments were diagnosed. The relationship between prognostic development of individuality and its adaptive resources was analyzed. The conditions and peculiarities of adaptation of hearing-impaired students for College education were studied.

The theoretical model of training with dreams of hearing-impaired students based on the concept of realistic dreams quite related to the potential accomplishments of the individual was described. In the framework of our model, the real dream is regarded as a phenomenon, which under favorable conditions leads to action, which, in turn, contributes to the realization of dreams.

The plan and training program for first-year students with hearing impairments was developed. The purpose of the training lies in finding and articulating a dream related to professional activity and creation on its basis the strategy of self-development.

Technical characteristics and conditions of training, as well as the criteria of training effectiveness were identified.

The article presents the theoretical basis for the development of the training, describes the training process model and analyzes the practical applications and mechanisms of its implementation.

Key words: dream, goal, strategy, hearing impaired students, adaptation, self-development, planning, training.

О.О. Литвиненко. Особливості практичної роботи з мріями студентів, які мають порушення слуху. Представлено концепцію тренінгової роботи зі студентами-першокурсниками, які мають порушення слуху.

Узагальнено функціональне значення мрії як теоретичної моделі ідеального майбутнього людини. Систематизовано основні функції мрії, а зокрема: спонукальну, змістотворчу, формуючу, насичуючу, компенсаторну, інноваційну, функції антиципації, визначення мети й планування, особистісного захисту та комфортності.

Досліджено особливості мрій студентів з порушеннями слуху та проаналізовано взаємозв'язок розвитку прогностичної сфери особистості з її адаптаційними ресурсами. Вивчено умови та особливості адаптації студентів з порушеннями слуху до навчання в коледжі.

Описано теоретичну модель тренінгової роботи з мріями слабчючих студентів, засновану на концепції реалістичних мрій, пов'язаних із цілком можливими потенційними досягненнями особистості. В межах нашої моделі реальна мрія розглядається як явище, що за сприятливих умов має призвести до дії, яка, в свою чергу, сприятиме реалізації мрії.

Розроблено план і програму тренінгу для студентів-першокурсників, які мають порушення слуху. Мета тренінгу полягає у віднайденні та формулюванні слабчючими студентами мрій, пов'язаних з професійною діяльністю, і створенні на їх основі стратегії саморозвитку.

Визначено технічні особливості та умови тренінгової роботи, а також сформульовано критерії ефективності тренінгу.

У статті представлено теоретичні засади розробки тренінгу, описано модель тренінгового процесу і проаналізовано практичні особливості та механізми його проведення.

Ключові слова: мрія, ціль, стратегія, слабчючі студенти, адаптація, саморозвиток, планування, тренінг.

Е.А. Литвиненко. Особенности практической работы с мечтами студентов с нарушениями слуха. Представлена концепция тренинговой работы со студентами-первокурсниками, имеющими нарушения слуха.

Обобщено функциональное значение мечты как теоретической модели идеального будущего человека. Систематизированы основные функции мечты, а именно: побудительная, смыслотворческая, формирующая, насыщающая, компенсаторная, инновационная, функции антиципации, определения цели и планирования, личностной защиты и комфортности.

Исследованы особенности мечтаний студентов с нарушениями слуха и проанализирована взаимосвязь развития прогностической сферы личности с её адаптационными ресурсами. Изучены условия и особенности адаптации слабослышащих студентов к обучению в колледже.

Описана теоретическая модель тренинговой работы с мечтами слабослышащих студентов, основанная на концепции реалистичных

мечтаний, зв'язаних з вповне можливими потенціальними досягненнями личности. В рамках нашей модели реальная мечта рассматривается как явление, которое при благоприятных условиях должно привести к действию, которое, в свою очередь, будет способствовать реализации мечты.

Разработан план и программа тренинга для студентов-первокурсников с нарушениями слуха. Цель тренинга заключается в нахождении и формулировании слабослышащими студентами мечтаний, связанных с профессиональной деятельностью, и создании на их основе стратегии саморазвития.

Определены технические особенности и условия тренинговой работы, а также сформулированы критерии эффективности тренинга.

В статье представлены теоретические основы разработки тренинга, описана модель тренингового процесса и проанализированы практические особенности и механизмы его проведения.

Ключевые слова: мечта, цель, стратегия, слабослышащие студенты, адаптации, саморазвитие, планирование, тренинг.

Постановка проблеми. Процеси модернізації, що відбуваються у вітчизняному освітньому просторі, передбачають все інтенсивніше впровадження гуманістичного підходу, центрального на студентів. Лише розуміючи почуття, прагнення та загальний склад особистості студента, викладач може налагодити з ним конструктивні відносини, які, в свою чергу, призведуть до максимально високої якості остаточного продукту їх взаємодії, зокрема: рівня освіти, професійних знань, умінь та навичок.

Налагодження такого процесу пришивидшується за участі практичного психолога. Робота практичного психолога часто буває спрямована на виявлення особливостей ціннісної сфери студентів, їх цілей і прагнень. Цілі та цінності кожної людини спрямовують вектор її життєвого руху взагалі та професійної реалізації зокрема. В той час, як цінності особистості визначають загальну специфіку процесу її актуалізації, цілі діяльності безпосередньо пов'язані з рівнем домагань та потенційними досягненнями. Але внутрішній світ особистості вміщує ще один конструкт, який визначає масштаб прагнень, домагань та загальнолюдського цілепокладання. Цим конструктом є мрії людини, ті ідеї, які освітлюють весь шлях життєвої реалізації.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Попередній аналіз літератури показав, що перші спроби відносно наукового тлумачення мрії спостерігаються вже у філософії Арістотеля, І. Канта, Г. Гегеля та ін. Феномен мрії також привертая увагу таких педагогів, літераторів і

громадських діячів, як А. З. Макаренко, Д. І. Писарев, Г. Торо, А. Франс та ін. У психології проблема мрії розроблялася В. Вундтом, Т. Рібо, М. Б. Беркінблітом, О. В. Петровським, Л. М. Веккером, С. Л. Рубінштейном, Б. І. Додоновим. Сучасні підходи до вивчення проблеми мрій представлені у роботах В. В. Барабанової, М. Є. Зеленової, Д. О. Леонтєва, О. В. Шелобанової, Т. В. Юр'євої та ін.

Психологи розрізняють, перш за все, фантастичну і реалістичну мрію. Предмет фантастичних мрій часто буває настільки нереальним, що його нездійсненність усвідомлюють навіть самі мрійники. Найчастіше діти і підлітки вдаються до таких мрій заради самозаспокоєння або «самонасолодження». В науці склалося суперечливе ставлення до фантастичних мрій. Б. І. Додонов, Т. Рібо, С. Л. Рубінштейн відзначають негативний вплив таких мрій, вважають, що вони дезорієнтують людину і роблять її нездатною протистояти негараздам реального життя. О. Г. Маклаков, навпаки, вбачає позитивне значення мрій подібного типу, у їх забезпеченні і збереженні механізмів рефлексії систем організму. І все ж більшість психологів вважає, що позитивно на людину впливає тільки реалістична мрія, яка представляє собою реальний стимул, мотив діяльності, завдяки якому стає можливим завершення розпочатої справи (М. Б. Беркінбліт, О. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн, Р. Г. Натадзе та ін.).

Упродовж останніх десятиріч дослідження прогностичної функції психіки, пов'язаної з побудовою моделі майбутнього людини, відображаються у роботах все більшої кількості науковців (К. О. Альбуханова-Славська, Н. О. Арестова, Б. І. Додонов, Д. О. Леонтєв, О. В. Петровський та ін.). Дослідження в цьому напрямі пов'язані не лише з очевидною залежністю формування і трансформації моделі власного майбутнього людини від мікро- та макросоціальних умов, але й, навпаки, поряд зі шляхом від реальності до мрії існує також шлях від мрії до реальності. Прикладом цього можуть стати видатні досягнення наукової, технічної та художньої творчості, а також творіння самого себе. Виходячи з простору мрії, людина вже ніколи не стає такою, як була раніше. Згідно з даними дослідників, мрія сприяє усвідомленню людиною своєї поведінки (О. В. Петровський, Н. Н. Палагіна), призводить до виникнення нових переживань та почуттів (Б. І. Додонов, В. М. Косирьов), актуалізує рефлексивні процеси (І. С. Никитін, С. Л. Рубінштейн, С. Фешбек), формує ціннісно-смыслову сферу особистості (Б. І. Додонов, Д. О. Леонтєв) та виконує низку інших надзвичайно важливих психічних функцій.

Метою статті є представлення авторської методики роботи з мріями студентів першого курсу, які мають порушення слуху. Адже навички побудови образу майбутнього необхідні студентам для підготовки себе до подальшого життя та успішної самореалізації, для ефективного вирішення нестандартних професійних задач, для вдосконалення власної діяльності та особистості.

Мрія є принципово важливим елементом духовного життя будь-якої людини. На побутовому рівні, інтроспективно, вона відома та зрозуміла кожній людині. В той же час доводиться визнати, що в науці (в тому числі і у психології) проблема мрій на сьогоднішній день розроблена не в повній мірі. Досить зазначити, що проблемі мрій присвячено вкрай мало наукових робіт, у підручниках мрії коротко розглядаються в розділі, присвяченому уяві, у фахових періодичних виданнях статті, присвячені мріям, висвітлюють лише окремі якості даного феномена. В результаті цього виникають чисельні запитання щодо спонукальних механізмів мрій, а також їх диференціації від інших видів уяви, таких як фантазії, життєві сценарії та ін., не прояснена роль мрії у побудові життєвих планів, чекають свого наукового уточнення механізми та функції мрії.

Викладення основного матеріалу. В межах заходів, спрямованих на знайомство зі студентами-першокурсниками ДВНЗ «ККЛП» та первинну їх адаптацію до навчання, нами було проведено комплексну діагностичну роботу, яка, крім іншого, спрямовувалася на виявлення цінностей, цілей та мрій студентів. Відповідна діагностика проводилася серед усіх студентів, в тому числі і тих, які мають порушення слуху. В результаті цього було виявлено деякі загальні закономірності: мрії слабочуючих підлітків носять більш конкретний характер, ніж мрії їх здорових однолітків; крім того, мрії студентів із порушеннями слуху частіше за все знаходяться на побутовому життєвому рівні (напр.: «купити машину», «знайти свою другу половину», «мати власне житло»), водночас, мрії, так чи інакше пов'язані з професійним розвитком та реалізацією, практично не зустрічаються.

Як вже було зазначено вище, мрії людини – це орієнтир її розвитку і вектор, що підпорядковує і спрямовує усі цілі та досягнення. Відсутність мрій, пов'язаних з професійною діяльністю призводить до зниження рівня домагань, що, в свою чергу, може бути пов'язаним зі зниженням академічної мотивації та навчальної успішності. Низькі ж результати навчання, ставши причиною недостатньо вдалого працевлаштування, поведуть за

собою зниження матеріально-побутового рівня життя, замкнувши людину у невротичне коло.

Тому нами було прийнято рішення про створення психологічного тренінгу для слабчущих студентів-першокурсників «На шляху до мрії».

Об'єктом тренінгової роботи є мрії студентів.

Предметом – роль мрії у процесі постановки цілей діяльності та професійної самореалізації студентами з порушеннями слуху.

Мета тренінгу полягає у віднайденні та формулюванні слабчущими студентами мрій, пов'язаних із професійною діяльністю і створенні на їх основі стратегії саморозвитку.

Структура тренінгу передбачає проведення 15 занять тривалістю 80 хвилин кожне з інтенсивністю 1 раз на тиждень. Така інтенсивність дозволить студентам від заняття до заняття в повній мірі засвоїти пройдений матеріал, відпрацювати нові сформовані навички та емоційно підготуватися до подальшої роботи. Більш часті заняття можуть стати причиною емоційного перенапруження студентів, а менш інтенсивні – звести на нівець основну специфіку психологічного тренінгу, яка полягає у наступності та безперервності роботи, і перетворитись просто на комплекс розвиваючих занять. Крім того, регулярні щотижневі зустрічі слабчущих першокурсників з психологом коледжу сприятимуть їх адаптації до навчання, налагодженню внутрішньогрупової взаємодії та підвищенню рівня психологічної культури. Кожне заняття проводиться психологом у парі з перекладачем-дактилологом, який також є куратором академічної групи студентів.

Розробляючи теоретичну модель тренінгу, ми спирались на концепцію реалістичних мрій, пов'язаних із цілком можливими потенційними досягненнями слабчущих студентів. В межах нашої моделі реальна мрія розглядається як явище, що за сприятливих умов має призвести до дії, яка, в свою чергу, сприятиме реалізації мрії.

З нашої точки зору, реалізація мрії є можливою за рахунок послідовного виконання низки задач. Першим у цьому ланцюжку стоїть вироблення позитивної мотивації досягнення. Лише чітко сформовані та усвідомлені мотиви можуть спрямувати ефективну організовану діяльність. Наступним кроком, після формування позитивної мотивації є формулювання загальної мети, тобто усвідомлення та вербальне вираження людиною того, для чого їй витратити власні ресурси на тривалий і кропіткий процес досягнення мрії і наскільки це в подальшому може

підвищити її рівень життя. Досягнення глобальної та дещо абстрактної мети є можливим за рахунок постановки та реалізації конкретних цілей. Процес постановки таких цілей є нічим іншим, як розробкою стратегії діяльності. Проте, жодна стратегія, навіть чітко усвідомлена та вербалізована, не здатна призвести до результатів без конкретних активних дій. Процес переходу від планування до дій найбільш ефективно відбувається завдяки впливу зовнішнього мотиваційного фактора, який можна назвати спонукою. Внаслідок діяльності, спрямованої на реалізацію цілей, відбувається досягнення первинної мети, або переоцінка цінностей та переформулювання мрії.

Теоретична модель описуваного явища включає деякі додаткові фактори, які можуть чинити позитивний вплив на процес досягнення мрії. До цих факторів належить: підтримка з боку оточуючих; соціальне схвалення мрії та достатньо високий рівень домагань індивіда. Підтримка з боку оточуючих дозволяє людині максимально швидко актуалізувати свій внутрішній потенціал, а також не кидати розпочатої справи у разі відхилень від запланованого сценарію та невдач, які, на жаль, є неминучими за будь-якої довготривалої активності. Соціальне схвалення мрії – це популярність у сучасному суспільстві кінцевого продукту мрії. Цей фактор, як і попередній, дозволяє суб'єкту отримати додатковий емоційний ресурс від інших людей.

Нарешті, домагання визначають рівень ставлення людини до себе та віри у власні можливості. Оптимальним є достатньо високий рівень домагань, оскільки при низькому рівні вже на етапі формулювання мрії в особи можуть виникати труднощі, пов'язані з недостатньою вірою в себе та переконаністю у своїх невдачах. Занадто високий рівень домагань майже завжди призводить до неможливості виконання поставлених задач завищеної складності, яке веде за собою розчарування та зневірення. Тому в нашій моделі мова йде саме про достатньо високий рівень домагань.

Спираючись на представлену вище теоретичну модель, ми розробили програму психологічного тренінгу, в ході якого слабочуючі студенти першого курсу могли сформулювати власні мрії, розробити стратегію їх досягнення, а, головне, отримати позитивний емоційний ресурс для такої діяльності.

Тренінгова робота складається з трьох блоків. Перший блок (3 заняття) – знайомство – присвячується ознайомленню студентів зі специфікою роботи у тренінговій групі, виробленню норм і

правил внутрішньогрупової поведінки, звиканню до взаємодії з психологом та з іншими учасниками групи, віднайденню почуття безпеки та емоційного комфорту. Другий блок (7 занять) – власне робота з мріями: усвідомлення учасниками того, що таке мрії, зняття психологічних бар'єрів та дозвіл мріяти, формулювати найфантастичніші нездійсненні мрії та мрії цілі, які визначають спрямування усього життя, пов'язування мрій з власною професійною діяльністю та вписування їх в загальну цілісну модель власного життя. Третій блок (5 занять) – ресурсний, пов'язаний із розробкою конкретної стратегії дій, спрямованої на здійснення мрії, а, головне, – отриманням позитивного ресурсу від інших учасників групи, який дозволить повірити в себе, знайти сили для кропіткої роботи, мужньо переживати можливі невдачі та наполегливо йти до своєї мрії.

Тренінг «На шляху до мрії» спрямований, в першу чергу, на активацію прогностичної функції уяви студентів, їх уміння вибудовувати багатоетапну стратегію розвитку та позитивне ставлення до власного майбутнього. Крім того, працюючи у тренінговій групі, першокурсники швидше та ефективніше адаптуються до навчання у коледжі та включаються у систему нових для них взаємовідносин. При цьому знижується рівень соціальної тривоги, почуття емоційного дискомфорту та формується позитивне ставлення до оточуючих (одногрупників, куратора).

Вивчення впливу мрій на особистісно-професійний розвиток студентів дає підставу стверджувати, що чим повніше, ніж привабливіше, вибудована уявою модель професійного майбутнього, тим в більшій мірі вона сприяє ефективності професійної підготовки студентів. Побудова моделей бажаного майбутнього є важливою детермінантою особистісно-професійного розвитку студентів, що відкриває нові можливості для управління цим процесом.

Висновки. Актуальним питанням психології є теоретичне осмислення і конкретне емпіричне вивчення побудови картини бажаного професійного майбутнього та впливу її на особистісний та професійний розвиток студентів з порушеннями слуху. Відсутність таких досліджень обумовлює проблему стихійності мрій і непередбачуваності їх впливу на студентів.

Мрія – це модель бажаного майбутнього, яка постійно створюється і вдосконалюється уявою. Будучи принципово важливим елементом духовного життя людини, вона виконує низку функцій: спонукальну, змістотворчу, формуючу, на-

сичуючу, компенсаторну, інноваційну, функції антиципації, визначення мети й планування, особистісного захисту та комфортності.

На нашу думку, найбільш ефективною робота з мріями студентів-першокурсників з порушеннями слуху може відбуватися у формі психологічного тренінгу. Взаємодія у тренінговій групі дозволяє учасникам отримати позитивний емоційний ресурс, необхідний як для висловлення мрії, так і для планування процесу її реалізації.

Розроблений нами тренінг «На шляху до мрії» передбачає створення безпечного емоційного простору для взаємодії зі слабчучими студентами. В ході тренінгу вони навчаються краще розуміти інших людей і самих себе, позбавляються психологічних бар'єрів та розкривають свій творчий потенціал. Сформулювавши, за підтримки тренерів, мрії, пов'язані з професійною діяльністю, студенти розробляють детальну стратегію їх реалізації. Такий підхід дозволяє підвищити рівень задоволеності навчальною діяльністю, посилити академічну мотивацію та знизити емоційну напругу. Крім того, регулярні зустрічі з психологом формують психологічну культуру особистостей і розкривають для них конструктивні шляхи вирішення складних життєвих ситуацій.

Основними характеристиками нашого тренінгу є: орієнтованість на зняття психологічних бар'єрів та розкриття творчого потенціалу учасників; включення основних цілей і задач тренінгу в логіку навчального процесу та подальшої професійної діяльності студентів; проведення занять двома тренерами: психологом та перекладачем-дактилологом, який є також куратором академічної групи; ретельне відстеження подальшої долі та психологічна підтримка учасників тренінгу після його завершення.

Унікальна особливість нашого тренінгу полягає в проведенні додаткової індивідуальної онлайн-роботи психолога зі студентами. Така робота відбувається у проміжках між груповими зустрічами та покликана закріпити отримані позитивні результати, а також дати психологу можливість отримувати своєчасний відвертий зворотній зв'язок від учасників групи і, в разі необхідності, корегувати програму тренінгу.

Отже, психологічний тренінг «На шляху до мрії» допомагає слабчучим студентам першого курсу віднайти та сформулювати мрії, пов'язані з професійною діяльністю, створити на їх основі стратегію власного саморозвитку та знайти емоційний ресурс для її реалізації.

Список використаних джерел

1. Диканова М. Ю. Взаимосвязь особенностей характера и профессиональной направленности личности студентов : дис... кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Марина Юрьевна Диканова. – Москва, 2000. – 180 с.
2. Засєкіна Л. В. Наративний досвід vis-à-vis здоров'ю особистості / Лариса Володимирівна Засєкіна // Психологічні перспективи. – Луцьк, 2012. – Вип. 19. – С. 101–110.
3. Иванов А. Г. Герменевтика вымысла : Анализ опыта вымысла в процессе смыслообразования : дис... кандидата философ. наук : спец. 09.00.01 «Онтология и теория познания» / Алексей Геннадиевич Иванов. – Тюмень, 2005. – 170 с.
4. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – Москва, 2001. – №1 – С. 57–66.
5. Мілютіна К. Л. Форми психокорекційного впливу / Катерина Леонідівна Мілютіна. – Київ : Главник, 2007. – 144 с.
6. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Николай Сергеевич Пряжников. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. – 256 с.
7. Терлецька Л. Г. Психологія зрілості : практикум / Лариса Гаріївна Терлецька. – Київ : Главник, 2006. – 144 с.
8. Юрьева Т. В. Мечта как связующее звено между настоящим и профессиональным будущим студента / Татьяна Владиславовна Юрьева // Ежегодник Института психологии. – Тамбов : Першина, 2007. – №3. – С. 147–154.
9. Trommsdorff G. Future orientation of institutionalized and noninstitutionalized delinquents and nondelinquents / G. Trommsdorff, H. Lamm // Europ. J. Soc. Psychol, 1980. – V. 10. – P. 247–248.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Dikanova M. Ju. Vzaimosvjaz' osobennostej haraktera i professional'noj napravlennosti lichnosti studentov : dis... kandidata psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogicheskaja psihologija» / Marina Jur'evna Dikanova. – Moskva, 2000. – 180 s.
2. Zaszekina L. V. Naratyvnyj dosvid vis-à-vis zdorov'ju osobystosti / Larysa Volodymyrivna Zaszekina // Psychologichni perspektyvy. – Luc'k, 2012. – Vyp. 19. – S. 101–110.

3. Ivanov A. G. Germenevtika vymysla : Analiz opyta vymysla v processe smysloobrazovaniya : dis... kandidata filosof. nauk : spec. 09.00.01 «Ontologija i teorija poznanija» / Aleksej Genadijevich Ivanov. – Tjumen', 2005. – 170 s.
4. Leont'ev D. A. Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazov vozmozhnogo budushhego / D.A. Leont'ev, E.V. Shelobanova // Voprosy psihologii. – Moskva, 2001. – №1. – S. 57–66.
5. Miljutina K. L. Formy psihokorekcijnogo vplyvu / Kateryna Leonidivna Miljutina. – Kyi'v : Glavnyk, 2007. – 144 s.
6. Prjazhnikov N. S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie / Nikolaj Sergeevich Prjazhnikov. – Voronezh : NPO «MODJeK», 2006. – 256 s.
7. Terlec'ka L. G. Psihologija zrilosti : praktykum / Larysa Garii'vna Terlec'ka. – Kyi'v : Glavnyk, 2006. – 144 s.
8. Jur'eva T. V. Mechta kak svjazujushhee zveno mezhdju nastojashhim i professional'nym budushhim studenta / Tat'jana Vladislavovna Jur'eva // Ezhegodnik Instituta psihologii. – Tambov : Pershina, 2007. – №3. – S. 147–154.
9. Trommsdorff G. Future orientation of institutionalized and noninstitutionalized delinquents and nondelinquents / G. Trommsdorff, H. Lamm // Europ. J. Soc. Psychol, 1980. – V. 10. – P. 247–248.

Received November 07, 2016

Revised December 14, 2016

Accepted January 16, 2017

С.В. Литвин

sergiylytvyn@gmail.com

К.О. Малишева

karine_malysheva@mail.ru

О.І. Морозова-Ларіна

chereshni@list.ru

Нейропсихологічні кореляти конструктів теорії особистості Карла Роджерса

Lytvyn S.V. Neuropsychological correlates of Carl Rogers' theory of personality constructs / S.V. Lytvyn, K.O. Malysheva, O.I. Morozova-Larina // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 283–293.

S.V. Lytvyn, K.O. Malysheva, O.I. Morozova-Larina. Neuropsychological correlates of Carl Rogers' theory of personality constructs. The article provides an interdisciplinary theoretical research of neuropsychological correlates of Carl Rogers' theory, such as: trust to your own body («organismic trust»), the individual experience («phenomenal field»), and other concepts such as «internal» and «external reference» and so on.

The role of neuropsychological constructs in understanding personality disorders (obsessive-compulsive personality disorder and narcissistic personality disorder) was identified.

An analysis of current empirical research helps to find neuropsychological correlates of Carl Rogers' theory of personality.

It is found that such construct of Carl Rogers' theory as «organismic trust» corresponds to «somatic marker».

Apart from this it is established that constructs of the theory of Carl Rogers' «phenomenal field» and «internal reference» correspond to «default mode networks» in the brain.

Next finding is about Carl Rogers' «sustainable self-image», «self» and «external reference», which correspond to the Central Executive Network, supplied by prefrontal cortex and other structures.

As a result it is proposed to develop an interdisciplinary thesaurus, which would be a common language for representatives of different psychotherapeutic schools. And neuropsychological constructs can play a role of such thesaurus. Thus, this research creates a background for

S.V. Lytvyn – the scientific contribution of the co-author is 34% ,

K.O. Malysheva – the scientific contribution of the co-author is 32% ,

O.I. Morozova-Larina – the scientific contribution of the co-author is 34% .

such an interdisciplinary direction of research as neuropsychology of personality.

Key words: neuropsychology of personality, default-mode networks, somatic marker, central executive network, organismic trust, self-concept, phenomenal field.

С.В. Литвин, К.О. Малишева, О.І. Морозова-Ларіна. Нейропсихологічні кореляти конструктів теорії особистості Карла Роджерса. У статті наводиться міждисциплінарний теоретичний аналіз нейропсихологічних корелятів, що відповідають конструктам теорії особистості Карла Роджерса.

Проаналізовано нейропсихологічні кореляти таких конструктів: довіра до власного організму («організмичне я»), «поле досвіду», «селф» («сталий себе-образ»), внутрішня референція та зовнішня референція.

Встановлено роль нейропсихологічних конструктів у розумінні порушеної особистості (обсесивно-компульсивного розладу особистості та нарцисичного розладу особистості).

Проаналізовано емпіричні дослідження з сучасної нейропсихології. Виділено нейропсихологічні кореляти конструктів теорії Карла Роджерса.

Встановлено, що конструкту теорії Карла Роджерса «організмичне я» відповідає нейропсихологічний корелят-система «соматичних маркерів».

Встановлено, що конструктам теорії Карла Роджерса «поле досвіду» та «внутрішня референція» відповідає нейропсихологічний корелят «активність мозку за замовчуванням».

Встановлено, що конструктам теорії Карла Роджерса «сталий себе-образ», «селф» та «зовнішня референція» відповідає нейропсихологічний корелят «центральна екзекутивна мережа».

Запропоновано створити міждисциплінарний тезаурус, який був би спільною мовою для представників різних психотерапевтичних шкіл. У якості такого міждисциплінарного тезаурусу можна розглядати нейропсихологічні конструкти. Отже, здійснене дослідження складає підвалини такого міждисциплінарного напряму наукових досліджень, як нейропсихологія особистості.

Ключові слова: нейропсихологія особистості, активність мозку за замовчуванням, соматичний маркер, центральна екзекутивна мережа мозку, організмична довіра, сталий образ себе, поле досвіду.

С.В. Литвин, К.О. Мальшева, О.И. Морозова-Ларина. Нейропсихологические корреляты конструктов теории личности Карла Роджерса. В статье дан междисциплинарный теоретический анализ нейропсихологических коррелятов, которые соответствуют конструктам теории личности Карла Роджерса.

Проанализированы нейропсихологические корреляты таких конструктов: доверие к собственному организму («организмическое я»), «поле опыта», «селф» («устойчивый себя-образ»), «внутренняя референция» и «внешняя референция».

Проаналізовано роль мозгових процесів в розумінні личностної патології (обсесивно-компульсивного розладу особистості та нарцисического розладу особистості).

Проаналізовані емпіричні дослідження по сучасній нейропсихології.

Установлено, що конструкту теорії Карла Роджерса «організмическе я» відповідає нейропсихологічний корелят-система «соматических маркерів».

Установлено, що конструктам теорії Карла Роджерса «поле опыта» та «внутрення референція» відповідає нейропсихологічний корелят «активність мозку по умовчанняю».

Установлено, що конструктам теорії Карла Роджерса «устойчивый себя-образ», «селф» та «внешня референція» відповідає нейропсихологічний корелят «центральна езекутивна сеть».

Предложено створити міждисциплінарний тезаурус, який був би общим язиком для представителів різних психотерапевтических шкіл. В качестве такого міждисциплінарного тезауруса пропонується нейропсихологіческіе конструкты. Таким образом, данное исследование закладає основи такого міждисциплінарного напрямлення научных исследований, как нейропсихология личности.

Ключевые слова: нейропсихология личности, активность мозга по умовчанняю, соматический маркер, центральна езекутивна сеть мозку, організмическе довіре, устойчивый себя образ, поле опыта.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції у розвитку психотерапії все більше тяжіють до еклектичного підходу та емпіричної перевірки постулатів і технік наявних шкіл. Еклектичний підхід передбачає, що психотерапевт тяжіє до створення такої комбінації допомагаючих інтеракцій, які найбільше підходять (на його думку) конкретному клієнтові. Отже, організуючим центром підходу психотерапевта стає не стільки чітка теоретична база певного підходу, скільки його розуміння проблематики клієнта.

У вищеописаній ситуації актуалізується таке питання: які принципи та техніки роботи психотерапевта є більш релевантними? В ХХ столітті, коли психотерапевтичні школи можна було відрізнити одну від одної, питання релевантності принципів і технік вирішувалося теоретичним та ідеологічним підґрунтям школи, до якої належить терапевт. В умовах постмодерної методології питання емпіричної перевірки принципів і технік терапевтичної роботи постало гостріше.

Значний поступ в емпіричному дослідженні ефективності психотерапії пов'язаний із розвитком нейропсихологічних методик діагностики особистості. Нейропсихологічна діагностика

не лише вирізняється значною прогностичною валідністю, але і дозволяє робити припущення щодо механізмів психотерапевтичних змін клієнта. Незважаючи на те, що велика кількість емпіричних даних про ефективність психотерапії була зібрана задовго до «нейровізуалізаційної революції» (90-ті роки ХХ століття), єдиного розуміння саме механізмів особистісних змін клієнта не було досягнуто. Перша причина, якою зумовлена така неоднорідність – кожна психотерапевтична школа має власну теорію порушеної та повноцінно функціонуючої особистості та, відповідно, власний тезаурус для опису психотерапевтичної роботи. Друга можлива причина – більшість подібних даних носять описовий характер. Відтак дозволяють лише робити припущення щодо механізмів, які спричинили зовнішні прояви.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній нейропсихології спостерігається поступове розширення поля досліджень, зміщення акцентів з клінічної до теоретичної проблематики, з розгляду дефіцитів у роботі мозку до вивчення повноцінно функціонуючої особистості. Замість пошуку у мозку еквівалентів знайомих психічних явищ, вчені пропонують нові конструкти, що безпосередньо впливають з досліджень мозку.

Активність мозку за замовчуванням та центральна екзекутивна мережа – режими роботи мозку, які є опозитними [1]. Якщо мозок не зайнятий виконанням певної (як правило, зовнішньої) задачі, реєструється активність мозку за замовчуванням. Щойно перед досліджуванним постає конкретна задача, активність мозку за замовчуванням гальмується і починає реєструватися центральна екзекутивна мережа. Відтак, активність мозку за замовчуванням не може реєструватися одночасно із роботою центральної екзекутивної мережі. Дві вищеописані мережі є взаємовиключними за параметром розгортання в часі.

Активність мозку за замовчуванням, як відомо, бере участь у багатьох, здавалося б, різних функціях [1]:

Інформація про себе: а) автобіографічна інформація: пам'ять про події власного життя, їх пригадування та повторне переживання; б) внутрішня референція (ознаки та опис самого себе); в) переживання власних поточних почуттів (феноменологічна складова афектів).

Розуміння оточуючих: а) модель свідомості іншої людини (забезпечує розуміння намірів і переконань іншої особи); б) розуміння емоцій інших осіб та співпереживання їхнім почуттям; в) моральні роздуми (оцінка справедливості та несправедливості певних дій); г) соціальні оцінки (оцінка певних соціальних подій)

як «гарних» чи «поганих») та розуміння соціальних категорій (уявлення про важливі соціальні характеристики та власне положення у групі).

Пригадування минулого та планування майбутнього: а) пригадування минулих подій, які стосуються власного життя; б) планування майбутніх подій, які ще не відбулися; в) епізодична пам'ять (детальні спогади, пов'язані з конкретними подіями в часі); г) розуміння історій (наративів) [1].

Згідно гіпотези соматичного маркера, мозок маркує (запам'ятовує) стан тіла (емоцію) у момент його реакції на певний стимул, тобто в певній ситуації. І коли людина вирішує обрати ту чи іншу дію, її організм «згадує» свій стан у тій ситуації, до якої передбачувана дія може призвести [2]. Цей неусвідомлюваний «спогад» також являє собою емоцію, стан тіла. Саме він і впливає на вибір оптимальної дії. Тому дії, які з раціональної точки зору представляються рівноцінними, несвідомо сприймаються як більш-менш привабливі (відразливі) ще до того, як емоція була усвідомлена. Усвідомлена емоція – це почуття чи переживання. Воно також бере участь у процесі прийняття рішень поряд з іншими усвідомлюваними компонентами мислення, але часто рішення приймається і дія реалізується ще до усвідомлення або взагалі без усвідомлення емоції [2, 5, 6].

Основна функція соматичного маркера полягає у тому, щоб привертати увагу до можливого негативного результату певної дії. Він служить автоматичним сигналом небезпеки, який може змусити людину негайно відкинути неприйнятний спосіб дії і, таким чином, обрати інший варіант. Автоматичний сигнал захищає людину від майбутніх невдач і потім дозволяє раціонально оцінювати меншу кількість альтернатив. Допомоги соматичного маркера може бути недостатньо для нормального прийняття рішення, так як подальший процес міркувань та остаточний вибір все ж матимуть місце в багатьох, хоча і не у всіх, випадках [2].

Соматичні маркери, ймовірно, підвищують точність та ефективність процесу прийняття рішень, а їх відсутність – знижує [2, 3, 4, 5, 7, 10]. Дана гіпотеза не стосується етапу міркування, який слідує за вибором дії на основі соматичного маркера. Коли негативний соматичний маркер поєднується з конкретним майбутнім результатом, ця комбінація діє як сигнальний дзвоник. І навпаки – коли з майбутнім результатом поєднується позитивний соматичний маркер, ця комбінація стає спонукаючим сигналом [2, 5, 6].

Сучасні нейровізуалізаційні дослідження також показують особливу роль дефіциту роботи соматичного маркера при розвитку обсесивно-компульсивного порушення особистості та ОКР [3]. Вважається, що проблемами із прийняттям рішень, які супроводжуються обсесями, є наслідком розладження саме системи соматичного маркера [3]. Пояснення такого припущення може бути подвійним: з одного боку, дефіцит соматичного маркера не дозволяє опиратися на інтуїтивну мораль і не скорочує автоматично величезну кількість альтернатив до комфортної, а з другого боку, маркуючи тривожним сигналом кожен з альтернатив, соматичний маркер обсесивних особистостей просто «втрачає у їх очах авторитет». Як наслідок, у розпорядженні обсесивної особистості залишається тільки етап раціонального прийняття рішення. Засилля раціональних схем у сфері емоцій та інтуїтивного прийняття рішень у такому випадку постає способом неадекватної компенсації.

Не потрібно бути Баррі Шварцом, щоб зрозуміти, як важко людині з обсесивно-компульсивним розладом приймати рішення [11]. У своєму дослідженні Шварц ставить запитання: «Чи може бути свободи вибору занадто багато?». Далі він наводить емпіричні докази, які можна спрощено підсумувати як «більше альтернатив = більше страждань» [11]. Але не для всіх кількість страждань зростає однаково. Шварц каже, що найбільше від зростання кількості альтернатив страждає саме «максимізатор» (термін Шварца, який відсилає нас до його опитувальника). Як каже автор поняття, «максимізатор» не хоче нічого, крім «найкращого». Але, щоб визначити, що ж є це «найкраще», треба ж перебрати в голові все альтернативи. І остаточно вирішити, силою максимально логічних і когнітивних аргументів, на чому зупинити вибір. Джерело страждань тут в тому, що цей вибір зупинити неможливо, бо прийняти людина його намагається безвідносно (максимізуючи вигоду). А кожна невибрана альтернатива отруює радість від придбання чогось одного. Людей, які менше страждають від різноманітності альтернатив, Шварц називає «помірними» [11].

Завдяки дослідженню Паоло Каведіні та його колег [3], ми можемо спробувати проникнути в нейропсихологічні механізми, які відрізняють «максимізатора» від «помірного». Група вчених аргументує таке: людині з ОКР важко приймати рішення, тому що вона не отримує від свого тіла потрібних сигналів (не формує «соматичних маркерів») [3]. Для діагностики роботи системи «соматичного маркування» Паоло Каведіні з колега-

ми використовують «Айовський тест вибору карт» [2, 5] разом з вимірюванням шкірно-гальванічної реакції – провідність шкіри змінюється в результаті роботи потових залоз), розроблений Антоніо Дамасіо. У цьому тесті досліджуваний вибирає між чотирма колодами карт, дві з яких більш ризиковані (але йому не повідомляють які). До кінця процедури досліджуваний рідко свідомо розуміє, які карти вибирати більш безпечно, але (в більшості випадків норми) інтуїтивно вчиться вибирати найменш ризиковані. Коли досліджуваний заносить палець над ризикованою колодою, шкірно-гальванічна реакція зростає (об'єктивний показник активації симпатичної нервової системи, пов'язаної з реакцією стресу). Якщо система «соматичного маркування» працює нормально, сигнали від тіла допомагають досліджуваному уникати неадаптивного вибору (навіть без участі раціональних міркувань) [2].

Цікаво, що досліджувані з ОКР не мають зростання шкірно-гальванічної реакції, коли вибирають ризиковані карти [3]. Звідси гіпотеза: їх система «соматичного маркування» не здатна до навчання в новій, невизначеній ситуації. Там, де повинна працювати «інтуїція», намагається попрацювати логіка.

Ще одним важливим аспектом дефіциту роботи соматичного маркера, в контексті порушень особистості, є редукція вегетативного компонента емоцій при нарцисичному порушенні особистості, що на рівні переживань відповідає емоційній вихолощеності [10].

Виклад основного матеріалу. Активність мозку за замовчуванням виступає найбільш вірогідним нейропсихологічним еквівалентом відкритості досвіду.

Однією з ознак зрілої особистості у розумінні Карла Роджерса є наявність внутрішньої референції (на протигагу зовнішній, як це прослідковується при особистісних порушеннях) [8, 9]. Внутрішня референція передбачає, що людина, перебуваючи як у дії, так і в бездіяльності, звіряється з собою (із поточним, актуальним для неї змістом переживання). Неадекватною альтернативою внутрішній референції є спосіб адаптації незрілої особистості – ратифікація та остаточне утвердження референції зовнішньої [8, 9]. І якщо за наявності внутрішньої референції людина здатна самостійно приймати рішення, прислухаючись до себе, то переважання зовнішньої референції змушує особу шукати відповідальних за власне життя поза межами своєї особистості. Наприклад, зовнішня референція означає, що зовнішні правила, еталони моди, думка переважаючої більшості або ж од-

нієї референтної групи є аксіомами. І лише у порівнянні з цими зовнішніми аксіомами незріла особистість здатна впорядкувати своє внутрішнє життя, первинно розщеплюючи його на ту частину, котра підходить під зовнішні зразки, і ту, яка їм суперечить. Отже, незріла особистість має звичний механізм прийняття рішення – ззовні досередини. І тут слід зазначити, що їй вистачає переважно «ззовні», а «досередини» вона нечасто і доходить. Завданням терапевта, котрий працює від клієнт-центрованого підходу, є організація зустрічі клієнта з його власним «організмичним Я» [9], що і забезпечується переходом від референції зовнішньої, до внутрішньої. Лише за умови внутрішньої референції можлива орієнтація людини на власні чесні переживання, котрі йдуть від «організмичного Я» [9].

Психологічний конструкт внутрішньої референції можна співставити із нейропсихологічним – активність мозку за замовчуванням (default mode network) [1]. Особливо важливо звернути увагу на те, що активність мозку за замовчуванням не виникає у відповідь на певний подразник чи зовнішню подію. Навпаки, саме поява зовнішнього стимулу викликає затухання активності мозку за замовчуванням. Відтак можна стверджувати, що активність мозку за замовчуванням у жодному разі не може бути реактивною – її не можливо спеціально викликати пред'явленням зовнішнього стимулу [1]. Наповненням активності мозку за замовчуванням є спонтанні фантазії, мрії, незавершені та неоформлені образи, загальний фон настрою. Як наслідок, активність мозку за замовчуванням створює природний фон для всіх інших психічних процесів, своєрідний психічний ландшафт, на котрому розігруються всі інші, більш оформлені психічні явища. Закономірно припустити, що активність мозку за замовчуванням є саме тим індивідуальним відтінком внутрішнього життя особистості, який додає неповторних спецій у переживання навіть буденного ранку понеділка. Це своєрідна ендемічна активність нашої психіки, торкаючись якої, зовнішні події починають набувати певного значення для нашого внутрішнього життя [1].

Проте не слід залишати поза увагою той факт, що активність мозку за замовчуванням вмить затухає щоразу, як психіка зосереджується на зовнішніх подіях [1]. Тепер розглянемо у такому контексті зовнішню референцію, котра передбачає постійний пошук в стимулів-підказок у зовнішньому світі [9]. За умови такого напруженого пошуку, котрий не лишає місця для розслабленої бездіяльності, активність мозку за замовчуванням лишається явно поза грою – її прояви (спонтанні образи, мрії, фантазії, на-

стрій) клієнт із зовнішньою референцією сприйматиме скоріше як щось випадкове, недоладне, що він не встиг вчасно подавити і загальмувати. Закономірно заперечувати наявність цього самоплинного внутрішнього життя, будучи зорієнтованим виключно назовні [1, 8, 9].

Клієнт-центрована терапія К. Роджерса містить безцінний метод недирективної терапевтичної стратегії [8], яка активує екзекутивні функції клієнта [4] та його здатність до рефлексії. У свою чергу увага до «організмичного Я» клієнта – це апеляція до «соматичного маркера» [2, 5, 6, 8]. Розглянемо детальніше механізм соматичного маркера в контексті клієнт-центрованого підходу до терапії. Лаконічно гіпотеза соматичного маркера Антоніо Дамасіо звучить таким чином: «Добре орієнтована і спрямована емоція є тією системою підтримки, без якої механізм розуму не може працювати належним чином» [2, 5, 6]. Згідно теорії Антоніо Дамасіо, у прийнятті рішень істотну роль відіграють саме емоції, які включають певні специфічні стани фізіологічних систем тіла. Емоції, які лежать в основі прийнятих рішень, можуть усвідомлюватися (ставати почуттями) або залишатися неусвідомленими, але рішення, так чи інакше, приймаються за участі емоцій [2, 5, 6]. У концепції Карла Роджерса вищеописані механізми проявляються у таких особистісних конструктах: відкритість власному досвіду та віра у свій організм [8, 9]. Розглянемо дану аналогію між нейропсихологічними факторами та особистісними конструктами детальніше.

Відкритість власному досвіду передбачає безперешкодне усвідомлення: (1) образів сприймання, які надходять із зовнішнього світу, (2) відчуттів, котрі йдуть зсередини власного організму та (3) переживань і емоцій, які мають місце «тут і зараз» [9].

У цьому словосполученні «відкритість» означає відсутність викривлення. Яким може бути це викривлення і де криється його джерело? Карл Роджерс, опираючись на багаторічну терапевтичну практику, вважає джерелом викривлення досвіду уявлення та думку особистості про саму себе [8, 9]. Іншими словами, переконання особи про те, що їй «можна або заборонено», що для неї «правильно або ж хибно», що «корисно чи шкідливо» зашумлює поточне спонтанне переживання (три джерела якого вказані вище). І часто зашумлює до такого стану, що від цього переживання не лишається зовсім нічого [8].

Емпатійна присутність і терапевтичні стосунки за зразком роджеріанства – це оптимальне середовище для активації механізмів нейропластичності [4].

Теоретичний аналіз нейропсихологічних корелятивів відкритості досвіду доцільно підсумувати у такій таблиці:

Таблиця 1.1.

Нейропсихологічні кореляти психологічних конструктів теорії К. Роджерса

№ з/п	Психологічний конструкт	Нейропсихологічний корелят
1	Організмичне я [8, 9]	Система соматичних маркерів [2, 5]
2	Поле досвіду, внутрішня референція [8, 9]	Активність мозку за замовчуванням [1]
3	Сталий себе-образ, «селф», зовнішня референція [8, 9]	Центральна екзекутивна мережа [1]

Висновки. Шляхом теоретичного аналізу було виявлено відповідність між деякими параметрами мозкових процесів, що ідентифіковані у сучасних дослідженнях з нейропсихології, з конструктами теорії особистості Карла Роджерса. Так «організмичному я» відповідає нейропсихологічний корелят система «соматичних маркерів», «поля досвіду» та «внутрішньої референції» – «активність мозку за замовчуванням», «сталому себе-образу», «селф» та «зовнішній референції» відповідає «центральна екзекутивна мережа мозку».

Перспективою подальших досліджень даної проблеми є перевірка зв'язку наведених нейропсихологічних явищ з конструктами теорії особистості Роджерса за допомогою сучасних методів нейровізуалізації (фМРТ, ПЕТ), що дозволяють спостерігати роботу здорового мозку неінвазивно та у реальному часі.

Список використаних джерел

1. Andrews-Hanna J. R. The brain's default network and its adaptive role in internal mentation / J. R. Andrews-Hanna // *The Neuroscientist*. – 2012. – Т. 18. – №. 3. – Р. 251–270.
2. Bechara A. The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision. *Games and Economic Behavior* / A. Bechara, A.R. Damasio. – New York., 2005. – Р. 336–372.
3. Cavadini P. The somatic marker affecting decisional processes in obsessive-compulsive disorder / P. Cavadini // *Cognitive neuropsychiatry*. – 2012. – Т. 17. – №. 2. – Р. 177–190.
4. Cozolino L. *The Neuroscience of Psychotherapy: Healing the Social Brain* / L. Cozolino. – New York: W. W. Norton & Company, 2010. – Р. 216–302.

5. Damasio A. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain* / A. Damasio. – London: Vintage Books, 2006. – P. 104–242.
6. Damasio A. *The feeling of what happens* / A. Damasio // *Body, emotion and the Making of consciousness*. – London, 1999. – P. 92–213.
7. Hall Stephen S. *Wisdom: From Philosophy to Neuroscience* / S. Hall Stephen. – London: Vintage Books, 2011. – 352 p.
8. Rogers C. *Client Centred Therapy* / C. Rogers. – London: Hachette UK, 2012. – 387 p.
9. Rogers C. *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy* / C. Rogers. – New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2012. – 437 p.
10. Ronningstam E. *Fear and decision-making in narcissistic personality disorder – a link between psychoanalysis and neuroscience* / E. Ronningstam, A. R. Baskin-Sommers // *Dialogues Clin Neurosci*. – 2013. – Т. 15. – №. 2. – P. 191–201.
11. Schwartz B. *The paradox of choice* / B. Schwartz. – New York: Ecco, 2004. – 361 p.

Received November 08, 2016

Revised December 18, 2016

Accepted January 15, 2017

УДК 159.923.2

Я.Є. Ляшин

yarosh3@mail.ru

Копінг у подоланні життєвих труднощів

Liashyn Y.Y. *Coping in overcoming life challenges* / Y.Y. Liashyn // *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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 293–309.

Y.Y. Liashyn. Coping in overcoming life challenges. It is stated that currently there are three basic theories of coping. They are N. Haan and T. Kroeber's theory, in which coping is considered as a specific ego-process; Moose's theory, who claimed that coping is a relatively stable personal characteristics; and cognitive-phenomenological Lazarus and Folkman's theory (they studied mental designing of the concept of threat in contact with a stressor).

It is noted that there is a lack of researches that systematize different aspects of coping investigation.

Basic classifications of coping strategies are shown.

It is noted that there is no single coping concept now.

Differentiation of concepts «coping» and «psychological defense» is considered. It is stated that majority of the researchers single out such basic signs of coping as awareness and focusing on the life challenge.

Diverse efficiency of various coping strategies is pointed out. It is stated that problem-oriented coping efficiency is the highest in most cases.

Relationship between different coping strategies and psychological well-being is considered.

It is stated that coping behavior is changing with age. Increasing of efficient (focused on the efforts directed at the problem solution) coping strategies amount and decreasing of inefficient coping strategies amount is considered as a positive dynamics.

Issues of group and family coping, influence of gender factors on coping strategies repertoire are considered.

We came to the conclusion that majority of the researchers agree that coping consists of conscious and adequately behavioral, cognitive or focused on the regulation of internal state efforts.

Key words: coping, difficult life situation, personality, individual characteristics, adaptation, coping strategies, stress, life challenge, age features.

Я.С. Ляшин. Копінг у подоланні життєвих труднощів. Констатується, що в даний час у зарубіжній психології є три основні підходи до вивчення копінгу. Це теорія Н.Хаан і Т.Кроубера, де копінг розглядається як специфічний его-процес, теорія Моуза, який стверджував, що копінг є відносно стійкою характеристикою особистості, а також когнітивно-феноменологічна теорія опанування стресу Лазаруса і Фолкман, які вивчали питання ментального конструювання концепта загрози при зіткненні зі стресором.

Зазначено, що бракує досліджень, в яких здійснюється систематизація різних аспектів вивчення копінгу.

Показано основні класифікації копінг-стратегій, зокрема Ч.Карвера, Р.Муса і А.Білінгза, С.Хобфол, А.В.Лібіної та ін.

Вказано на те, що в даний час немає єдиного визначення поняття «копінг», подано ряд запропонованих сучасними вченими визначень.

Розглядається питання розмежування понять «копінгу» і «психологічного захисту». Стверджується, що більшість дослідників виділяють такі основні ознаки копінгу як усвідомленість і спрямованість на складну життєву ситуацію, на її вирішення, тобто адекватність складній життєвій ситуації.

Вказано на неоднакову ефективність різноманітних копінг-стратегій, зазначено, що в більшості випадків, найвищою є ефективність проблемно-орієнтованого копінгу.

Розглядається зв'язок між різними копінг-стратегіями та психологічним благополуччям особистості.

Зазначено, що копінг-поведінка змінюється з віком. Позитивною динамікою вважається збільшення в копінг-репертуарі особистості кількості продуктивних (орієнтованих на дії з вирішення складної життєвої ситуації) і зменшення кількості непродуктивних стратегій.

Розглянуто також питання групового та сімейного копіngu, впливу гендерних факторів на репертуар копінг-стратегій.

Ключові слова: копінг, складна життєва ситуація, особистість, індивідуальні особливості, опанування, адаптація, копінг-стратегії, стрес, вікові особливості.

Я.Е. Ляшин. Копинг в преодолении жизненных трудностей. Констатируется, что в настоящее время в зарубежной психологии есть три основных подхода к изучению копинга. Это теория Н.Хаан и Т.Крубера, где копинг рассматривается как специфический эго-процесс, теория Моуза, который утверждал, что копинг является относительно устойчивой характеристикой личности, а также когнитивно-феноменологическая теория стресса Лазаруса и Фолкман, которые изучали вопрос ментально-го конструирования концепта угрозы при столкновении со стрессором.

Отмечено, что не хватает исследований, в которых производится систематизация различных аспектов изучения копинга.

Показаны основные классификации копинг-стратегий, в частности Ч.Карвера, Р.Муса и А.Биллингза, С.Хобфолл, А.В.Либбиной и др.

Указывается на то, что в настоящее время отсутствует единое определение понятия «копинг», подан ряд предложенных современными учеными определений.

Рассматривается вопрос разграничения понятий «копинг» и «психологическая защита». Утверждается, что большинство исследователей выделяет такие признаки копинга как осознанность и направленность на сложную жизненную ситуацию, на ее решение, то есть адекватность сложной жизненной ситуации.

Указывается на неодинаковую эффективность разнообразных копинг-стратегий, отмечается, что в большинстве случаев, наибольшей эффективностью обладают проблемно-ориентированные стратегии.

Рассматривается связь между различными копинг-стратегиями и психологическим благополучием личности.

Отмечено, что копинг-поведение меняется с возрастом. Позитивной считается динамика с увеличением в копинг-репертуаре личности количества продуктивных (ориентированных на действия по решению сложной жизненной ситуации) и уменьшением непродуктивных стратегий.

Рассматриваются также вопросы группового и семейного копинга, влияния гендерных факторов на репертуар копинг-стратегий.

Ключевые слова: копинг, сложная жизненная ситуация, личность, индивидуальные особенности, совладание, адаптация, копинг-стратегии, стресс, возрастные особенности.

Постановка проблеми. На сучасному етапі українське суспільство переживає період глибоких змін і реформування більшості сфер життя. Такі процеси призводять до зростання впливу на особистість різноманітних несприятливих факторів, що спричиняє виникнення великої кількості негативних переживань, стресів, насильства, руйнування сімей, спільнот і організацій, поширення песимістичних настроїв та розчарування громадян у своїх здібностях і можливостях, втрати мотивації до діяльності, руйнування ціннісних орієнтацій, породжує упадок моралі, поширення девіантної поведінки та навіть сприяє зростанню кількості суїцидів.

У зв'язку з цим необхідним є вивчення здатності особистості до подолання життєвих труднощів, знаходження конструктивного вирішення складних життєвих ситуацій.

Опанування складних життєвих ситуацій (копінг) розглядався вченими у різних аспектах [1; 5; 6]. Проте, в даний час у науці немає єдиного погляду на копінг та його основні характеристики, тривають дискусії щодо відділення копінгу від суміжних понять, класифікації та ефективності різноманітних копінг-стратегій.

Аналіз останніх публікацій. Сьогодні в науці значним є інтерес до проблеми вивчення суб'єкта, що зустрічається зі складними життєвими ситуаціями, і особлива увага звертається на копінг. Вивчаються стратегії копінг-поведінки та їх репертуар у різних груп досліджуваних, копінг-стилі, ефективність різноманітних копінг-стратегій, вплив на копінг-поведінку ситуаційних, індивідуально-психологічних та вікових факторів (В.О. Бодров, О.Р. Ісаєва, М.В. Родіна, О.В. Кружкова, Л.І. Анциферова та ін.). Широкий інтерес до даної проблематики призвів до створення ряду теорій копінгу (Р.С. Лазарус, С. Фолкман, С.Е. Хобфолл, К.С. Карвер, Н. Хаан, А.В. Лібіна та ін.).

У той же час бракує досліджень, у яких здійснюється систематизація різних аспектів вивчення копінгу.

Мета дослідження. Метою даної роботи було узагальнити та систематизувати підходи щодо вивчення опанування людиною складних життєвих ситуацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зарубіжній психології на даний час можна виділити три основні підходи до вивчення копінгу.

Прихильники першого підходу беруть за основу психоаналітичну теорію і розглядають опанування як специфічний его-механізм, який спрямований на конструктивну адаптацію осо-

бистоті до складної ситуації. До даного підходу належить теорія Н.Хаан та Т.Кроубера. З точки зору цих дослідників его-процес має три різновидності або модальності: опанування (копінг), захист і фрагментація [1].

Копінг (опанування) у даному підході визначається як нормативна модальність щодо захисту та фрагментації і характеризується орієнтацією на реальну ситуацію, що потребує вирішення, не викривленістю логіки подій, об'єктивністю самооцінки людини, реалістичною оцінкою власних інтересів і потреб, комплексністю і свободою в прийнятті адекватного рішення і його здійснення [1].

Другий підхід розглядає опанування як відносно стійку характеристику особистості, що визначає реакцію людини на стрес. Представник даного підходу Моуз розрізняє активні і пасивні способи реагування на стрес. Активна реакція вважається проявом конструктивної поведінки, а пасивна – неконструктивної.

До третього підходу відноситься когнітивно-феноменологічна теорія опанування стресу Лазаруса і Фолкман [1]. Засновники даного підходу вивчали питання: «Як люди ментально конструюють концепт загрози при зіткненні зі стресором». Вони розглядали когнітивну оцінку людиною ситуації. Дослідники виділили первинну і вторинну когнітивну оцінку. Когнітивну оцінку вони відносять до пізнавальної детермінанти емоцій, що відрізняється від рефлексивного й абстрактного мислення.

Первинна когнітивна оцінка – це оцінка ситуації, оцінка наявності загрози або можливості отримати користь. Розрізняють три види первинної когнітивної оцінки: байдужа, злегка позитивна і стресова. Стресова, у свою чергу, поділяється ще на три різновидності: оцінка шкоди-втрати, оцінка загрози, виклик. Вторинна когнітивна оцінка здійснює розпізнавання можливостей і вибір стратегії вирішення ситуації.

Отже, когнітивна оцінка виступає певним медіатором між ситуацією і її опануванням. Від когнітивної оцінки залежить реакція людини на ситуацію і вибір стратегії її вирішення.

Опанування, на думку Лазаруса і Фолкман, когнітивні і поведінкові зусилля людини, що постійно змінюються і направлені на те, щоб здолати певні зовнішні і внутрішні вимоги, які оцінюються як такі, що переважають особистісні ресурси людини. В даному підході виділяють два види стратегій опанування: проблемно-орієнтовані (спрямовані на вирішення ситуації) і емоційно-орієнтовані (спрямовані на збереження самоконтролю). До

проблемно-орієнтованих стратегій Лазарус і Фолкман відносять конфронтуюче опанування і заплановане вирішення проблеми, а до емоційно-орієнтованих – дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття на себе відповідальності, уникнення і позитивну переоцінку [1].

Послідовник даної теорії Ч.Карвер виділяє п'ять проблемно-орієнтованих стратегій (активне опанування, планування, пригнічення конкуруючої діяльності, обмеження і пошук предметної або інструментальної соціальної підтримки) та п'ять емоційно-орієнтованих стратегій (пошук емоційної соціальної підтримки, позитивна реінтерпретація, прийняття, заперечення і звернення до релігії), а також додав ще стратегії дисфункціонального характеру (сфокусованість на емоціях і прояв їх назовні, поведінкове самоусунення і ментальне або когнітивне відсторонення) [1].

У рамках даної теорії виділяють п'ять основних задач копіngu [2]:

- 1) мінімізація негативного впливу обставин і підвищення можливостей відновлення активності, діяльності;
- 2) терпіння, пристосування і регулювання, перетворення життєвих ситуацій;
- 3) підтримка позитивного «образу Я», впевненості в своїх силах;
- 4) підтримання емоційної рівноваги;
- 5) підтримання, збереження достатньо тісних взаємозв'язків з іншими людьми.

Крім вказаних вище основних теоретичних підходів, ще слід виділити низку дослідників, які внесли значний вклад у розуміння копіngu.

У дослідженнях Л.А.Китаєва-Смика вивчалися реакції людини на стрес. Дослідник розрізняє два види реагування на дію стресора: активне емоційно-поведінкове і пасивне емоційно-поведінкове реагування [3].

Активне емоційно-поведінкове реагування спрямоване на усунення негативної дії стресора і вихід із стресогенної ситуації за рахунок прискорених захисних або агресивних дій. Надмірна активізація може призвести до помилкових дій і дезорганізації діяльності [3].

Пасивне емоційно-поведінкове реагування спрямоване на очікування; виникає або пасивна розслабленість, або пасивна напруженість, які продовжуються до закінчення ситуації або до накопичення інформації, яка дозволить перейти до активного

реагування. Даний вид реагування також може бути адекватним ситуації або надмірним чи неадекватним [3].

Суголосними є дослідження А.Реана, який вказує на два типи адаптаційного процесу: спрямованість активності особистості всередину, тобто активна зміна своїх установок і поведінкових стереотипів, та назовні, коли особистість активно впливає на оточення, пристосовує його до себе.

Р.Мус і А.Білінгз розрізняють такі способи подолання:

- 1) активно-пізнавальний. Особистість намагається впорядкувати свою оцінку ситуації;
- 2) активно-поведінковий. Поведінка особистості спрямована безпосередньо на вирішення ситуації;
- 3) ухилення. Особистість уникає конфронтації зі складною життєвою ситуацією.

С.Хобфолл виділяє дві групи стратегій поведінки людини у складних життєвих ситуаціях: соціально-орієнтовані і загальноповедінкові [3]. До соціально-орієнтованих відносяться просоціальні і асоціальні стратегії. До просоціальних, у свою чергу, належать вступ у соціальний контакт (об'єднання для вирішення спільних проблем і використання ефективних моделей поведінки інших людей), пошук соціальної підтримки у значимих інших (поради, допомога, емоційна підтримка), асертивні дії; до асоціальних – асоціальні дії (демонстрація влади, задоволення своїх потреб за рахунок інших і т.п.), агресія і маніпуляції [3].

Загальноповедінкові стратегії С.Хобфолл поділяє на активні (імпульсивність і активність) та пасивні (обережність і уникнення) [3].

У.Леєр і Г.Томе описують поведінку людини у складних життєвих ситуаціях за допомогою понять «стратегії подолання» і «техніки буття» [3]. Під стратегіями подолання розуміють свідомо заплановані, регульовані наміром дії особистості, які здатні змінити життєву ситуацію самого індивіда і навіть напрямку його думок. Техніки буття, згідно з У.Леєром і Г.Томе, – це інструментальні форми активності особистості у значимих ситуаціях [3].

Техніки поділяються на верхні (адаптивні, полюс опанування) і нижні (не адаптивні, полюс захисту).

Верхні техніки – це:

- 1) орієнтація на успіх, зміну ситуації, використання можливостей і випробовування своїх здібностей. Такі техніки пов'язані з зусиллями, передбачають високий рівень саморегуляції, по-

шук інформації, інтенсивні роздуми, залучення інших людей до вирішення проблем;

2) прийняття ситуації і орієнтація на внутрішні зміни. Це може бути порівняння з тими, у кого ще гірше, позитивна реінтерпретація ситуації, спогади про свої минулі успіхи, дії, направлені на пристосування і т.п.

Нижні техніки сприяють збереженню ситуації. До них належать [3]:

- 1) покірність долі;
- 2) уникнення важких ситуацій, придушення думок про джерело труднощів;
- 3) глобальний опір і негативізм (розчарування, незацікавленість у майбутньому і т.п.).

П.Тойс виділяє поведінкові і когнітивні копінг-стратегії [4]. Поведінкові поділяються орієнтовані на:

- 1) ситуацію: прямі дії, пошук соціальної підтримки, «втеча» від ситуації;
- 2) фізіологічні зміни: використання алкоголю, наркотиків, тяжка праця та ін.;
- 3) емоційно-експресивне вираження: катарсис, стримування та контроль почуттів.

До когнітивних копінг-стратегій належать:

- 1) стратегії, спрямовані на ситуацію: продумування ситуації, новий погляд на ситуацію, прийняття ситуації, відволікання від ситуації, вигадкування містичного розв'язання ситуації;
- 2) стратегії, спрямовані на експресію: фантазування, молитва;
- 3) стратегії, спрямовані на емоційні зміни: переінтерпретація існуючих почуттів.

Серед сучасних теорій копінгу обов'язково слід згадати розроблену А.В.Лібіною концепцію опановуючого інтелекту.

В основу даної концепції була покладена розроблена її автором універсальна класифікація стратегій опанування і захисту. Стратегії поділяються [1]:

- 1) за характером їх організації відносно результату (опанувальні і захисні);
- 2) за модальністю (емоційні, когнітивні, поведінкові);
- 3) за спрямованістю (на інших, на предмет (справу), на себе);
- 4) за ступенем інтенсивності (активні, пасивні);

Згідно даної концепції опанувальними (копінговими) вважаються стратегії, сфокусовані на вирішенні актуальних труд-

нощів [1]. До захисних належать стратегії, які в той чи інший бік відхиляються від вирішення актуальних труднощів.

У даний час немає єдиного визначення копінгу.

Скіннер і Велборн дають таке визначення цього поняття [5]: копінг – це те, як люди регулюють свою поведінку, емоції і орієнтування під впливом психологічного стресу.

Скіннер із колегами [5] стверджують, що процес опанування спрямований на задоволення людських потреб у досягненні, незалежності та приналежності, захист від загроз для задоволення цих потреб в умовах стресу або ліквідацію шкоди, яка була нанесена у стресовій ситуації. Дана модель копінгу включає не тільки усвідомлені вольові дії, але і неусвідомлені, автоматичні відповіді на стрес.

Вайс [5] стверджує, що опанування спрямоване на підтримання, збільшення або зміну контролю над собою і середовищем, він виділяє копінг-відповіді, тобто зовнішні чи внутрішні дії, спрямовані на себе чи середовище, копінг-цілі і наміри, які відображають мотиваційну природу копінгу, та результати копінгу, тобто наслідки усвідомлених копінгових зусиль.

Айзенберг зі співробітниками [5] визначають копінг як один із видів саморегуляції. Дані дослідники стверджують, що люди постійно регулюють свою поведінку, а копінг відноситься до саморегуляції саме у стресових ситуаціях.

Компас [5] визначає копінг як усвідомлювані, контрольовані волею зусилля людини щодо регуляції емоцій, пізнавальних процесів, поведінки, фізіологічних процесів, а також навколишнього середовища у відповідь на стресову ситуацію. В даному підході копінг також розглядається як один із видів саморегуляції, який є усвідомленим, регульованим волею і має стосунок специфічно до стресу, в той час як саморегуляція включає в себе і реакції на нестресові обставини.

У роботі О.Войцеховської і Г.Закалик [4] копінг визначається як індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією відповідно до її власної логіки, вагомості в житті людини та її психологічних можливостей. Сюди належать когнітивні, емоційні та поведінкові спроби справлятися зі специфічними зовнішніми чи внутрішніми вимогами, які оцінюються як напруга або перевищують ресурси людини.

У роботі [2] дано визначення опанувальної поведінки як поведінки, що дозволяє суб'єкту за допомогою усвідомлених дій адекватними особистісним характеристикам і ситуації способами подолати складну життєву ситуацію.

Автор даної роботи також виділяє основні критерії опанувальної поведінки [2]. Це усвідомленість, тобто здатність людини вибирати спосіб дії у складній життєвій ситуації, цілеспрямованість і контрольованість, зв'язність і спрямованість на складну життєву ситуацію, тобто адекватність цієї ситуації, регуляція рівня стресу, значимість наслідків вибору даної поведінки для психологічного благополуччя суб'єкта, соціально-психологічна обумовленість опанування і можливість навчання копінгової поведінці.

Ще однією важливою закономірністю копінг-поведінки, встановленою в дослідженні [2], є дуже великий вплив соціокультурних факторів (приналежність до певної культури, тип міжособистісних стосунків, гендерна ідентичність, рівень одержуваної соціальної підтримки і т.п.) на вибір особистістю стратегій опанування.

Щодо особистісних характеристик, то згідно з цією ж роботою, більш складні особистісні змінні (ставлення до себе, життєві смисли, відповідальність) визначають вибір і сильно співвідносяться з проблемно-орієнтованим стилем опанування. А такі якості, як песимізм, слабкість Его, тривожність, високий рівень депресивності сприяють зниженню ефективності копінг-поведінки [2].

Копінг-поведінка має свою динаміку і може змінюватися в процесі розвитку складної життєвої ситуації [2]. Також у складній життєвій ситуації людина використовує декілька різнорівневих усвідомлених видів поведінки: прості одиничні копінг-дії, копінг-стратегії (конкретні образи дій, наприклад, дистанціювання чи пошук соціальної підтримки) і копінг-стилі (групи стратегій, які є близькими за змістом, наприклад, наближення – віддалення від складної життєвої ситуації) [2].

Важливим питанням психології опанувальної поведінки є розмежування понять копінгу і захисту. Ці поняття аналізує О.В.Кружкова [6]. Вона стверджує, що основною метою і психологічного захисту, і опанування є збереження оптимального рівня життєдіяльності та психологічного самопочуття особистості у складних життєвих ситуаціях. При цьому захист є тактичною реакцією, що дозволяє знайти тимчасове вирішення проблеми. Опанування ж може передбачати більш розгорнутий план дій і перспективу вирішення проблем в особистісному і соціальному аспектах [6].

Захист і копінг розрізняють за ще однією важливою ознакою – ступенем усвідомленості. Психологічний захист відносять

до неусвідомлених феноменів (З.Фройд, А.Фройд, П.Крамер), а опанування до свідомих і довільних феноменів [6], хоча деякі дослідники відносять до копінгу і автоматичні відповіді на складні життєві ситуації [5].

Загалом, в сучасній психології існує декілька підходів до вирішення проблеми структурного співвідношення психологічного захисту і опанування [6].

Так Л.Ю.Суботіна розглядає психологічний захист як багатостороннє явище, яке має несвідомі компоненти з елементами усвідомлених оцінок, первинна реакція забезпечується механізмами захисту, а подальший процес взаємодії зі складною життєвою ситуацією – опануванням [6].

Е.П.Белінська [6] стверджує, що до складу копінг-поведінки включаються і неусвідомлені захисні механізми, і усвідомлене опанування складної життєвої ситуації.

Е.А.Сергієнко [6] розглядає адаптивну поведінку особистості, до якої він включає захист, опанування і контроль поведінки (вольову саморегуляцію суб'єкта). Всі три складові адаптивної поведінки, вважає дослідник, орієнтовані на вирішення окремих задач, але підпорядковані одній загальній меті – адаптації особистості у складній життєвій ситуації. Психологічний захист описується як неусвідомлюваний (нижчий рівень), контроль поведінки – частково усвідомлюваний (проміжний) і опанувальна поведінка – усвідомлюваний (вищий) рівень.

І.Р.Абітов виділяє загальну структуру опанувальної поведінки, у яку об'єднує три феномени: захист, копінг-стратегії і антиципацію [6].

Дж. Вейлант [1; 6] виділив три рівні захисної системи людини, яка спрямована на подолання життєвих труднощів. Два з них він відніс до опанування (отримання допомоги і підтримки з боку соціального оточення і когнітивні копінг-стратегії). А нижчий, третій рівень, складають психологічні захисти як мимовільні психічні механізми, що змінюють сприйняття реальності для зниження інтенсивності стресу.

Р.М.Грановська [4; 6] стверджує, що система захисту людини має три рівні: колективне несвідоме, підсвідомий психологічний захист і усвідомлені стереотипи, що формують копінг-поведінку.

І.М.Нікольська [6] виділила чотири рівні захисту: соматовегетативний (фізіологічна регуляція), психомоторний (зміни рівня і спрямованості поведінкової активності), психологічний захист (неусвідомлені зміни протікання психічних процесів) і

опанування (свідома активність особистості, спрямована на зміну ситуації).

М.В.Богданова і Е.Л.Доценко [6] запропонували єдину ієрархічну систему життєзабезпечення особистості, в яку включили психосоматичну регуляцію, психологічний захист, опанування й особистісні ресурси.

Отже, більшість дослідників виділяє такі основні ознаки копіngu як усвідомленість і спрямованість на складну життєву ситуацію, на її вирішення, тобто адекватність складній життєвій ситуації.

Ще одним важливим аспектом дослідження копіng-поведінки є вивчення продуктивності різних копіng-стратегій.

У ході досліджень у рамках транзактної моделі стресу було встановлено позитивну кореляцію проблемно-орієнтованих стратегій з адаптацією і здоров'ям та негативну їх кореляцію з рівнем стресу, який переживає досліджувана особа [7]. Проблемно-орієнтований копіng суб'єктивно також оцінюється як більш ефективний, ніж емоційно-орієнтований [7].

За даними деяких дослідників [5; 7] емоційно-орієнтовані копіng-стратегії є більш ефективними у ситуаціях, які є або сприймаються як неконтрольовані, в той же час у контрольованих ситуаціях більш ефективними є проблемно-орієнтовані копіng-стратегії [5; 7].

Щодо стратегій заперечення і уникнення, то вони зазвичай оцінюються як непродуктивні [7], але за деяких обставин і вони можуть бути корисними [7]. Якщо індивід з об'єктивних причин не може вплинути на ситуацію, то найбільш ефективною і адекватною буде стратегія уникнення. Також при неможливості уникнути чи вирішити ситуацію адекватною буде стратегія когнітивної переоцінки ситуації.

Р.Маккрай і П.Коста вивчали зв'язок копіngu з психологічним благополуччям. Цими дослідниками було встановлено зв'язок між використанням суб'єктивно більш ефективних стратегій опанування і щастям та задоволеністю життям. Але слід також відмітити, що цей зв'язок зменшувався при контролі впливу особистісних змінних [7].

Покращенню психологічного благополуччя сприяє використання різноманітних копіng-стратегій. У досліджуваних з більшою різноманітністю стратегій, які переживали такий самий стрес, що і досліджувані з низькою різноманітністю копіng-стратегій, рівень психологічного благополуччя виявився вищим [7].

Репертуар копінг-стратегій особистості не є сталим і змінюється впродовж життя. Позитивно вважається динаміка опанувальної поведінки тоді, коли в особистості збільшується кількість продуктивних (орієнтованих на дії з вирішення складної життєвої ситуації) і зменшується кількість непродуктивних стратегій (деструктивних форм розрядки) [2].

Складні життєві ситуації можна розглядати не тільки на індивідуальному, але і на груповому рівні. У дослідженні Н.Агазаде [8] вивчалось застосування копінг-стратегій під час кризи на індивідуальному, командному та інституційному рівнях. Автор виділяє адаптивні і дезадаптивні стратегії.

Адаптивні копінг-стратегії характеризуються такими ознаками як адекватна кризовій ситуації поведінка, коротко- і довготривалий позитивний ефект, спрямованість і на пошук вирішення проблеми, і на внутрішню відповідь, спрямованість на співробітництво з іншими людьми, такі стратегії позитивно впливають на фізичне і психічне здоров'я і підвищують стресостійкість. На командному й інституційному рівні при застосуванні адаптивних копінг-стратегій спостерігається взаємопідтримка, зростає активність, але не відбувається надмобілізації ресурсів, діяльність фокусується на вирішенні проблеми [8].

Щодо дезадаптивних стратегій, то їх основними характеристиками є неадекватна ситуації поведінка, негативні віддалені наслідки (хоча і можливий короткостроковий позитивний ефект), направленість на корекцію емоційного стану в значно більшій мірі, ніж на зовнішні стресори, поведінка носить маніпулятивний і деструктивний характер, негативно впливають на фізичне і психічне здоров'я, знижують стресостійкість [8].

Копінг-поведінка має вікову динаміку і формується в процесі розвитку особистості. Деякі автоматичні відповіді на стрес проявляються вже від самого народження [5].

Ранні вольові опанувальні зусилля спрямовуються на пом'якшення негативних емоцій через пошук підтримки і заспокоєння від інших, уникнення загрози і використання матеріальних об'єктів для заспокоєння і захисту. Пізніше, разом із розвитком мовних і пізнавальних здібностей з'являється більш складна поведінка, направлена на досягнення цілей і подолання впливу негативних емоцій.

У подальшому, при переході від дитинства до підліткового віку, розширюється репертуар і гнучкість копінг-поведінки [5].

У роботах Н.В.Родіної [9] проведено дослідження деяких гендерних аспектів копінг-поведінки. В даних роботах вивча-

лася опанувальна поведінка абітурієнтів обох статей. На основі проведених досліджень встановлено, що жінки частіше, ніж чоловіки, використовують стратегії позитивної реінтерпретації, пошуку можливостей особистісного зростання та творчого розвитку. Для жінок також більш характерними є стратегії фантазійного відреагування складної життєвої ситуації та застосування стратегії уникнення, для них більш властивими є спроби знайти емоційну, інформаційну та матеріальну підтримку, проявляється більша схильність до пасивної та залежної поведінки.

Автором описано фемінний стиль подолання стресу, який характеризується вищевказаними особливостями [9]. Також у даному дослідженні встановлено, що чоловіки і жінки однаково інтенсивно застосовують вольові акти як відповідь на дію стресора, але досліджувані жіночої статі віддавали перевагу опануванню, що дозволяє уникнути взаємодії зі стресором.

І.О.Корнієнко досліджував копінг-поведінку в стресових ситуаціях у процесі розвитку сімейних відносин [10]. У даній роботі виявлено наявність неконструктивного копінг-репертуару з переважанням емоційно-орієнтованого копіngu в молодих умовно-благополучних сім'ях. Водночас у пар, що живуть у цивільному шлюбі та у сімейних пар, що знаходяться на стадії «порожнього гнізда», переважає проблемно-орієнтований копінг.

Висновки. Сьогодні в науці немає єдиного чіткого визначення копіngu, але більшість дослідників сходяться на тому, що це є усвідомлені і адекватні складній життєвій ситуації поведінкові, когнітивні чи спрямовані на регуляцію свого стану зусилля.

В сучасній психології опанувальної поведінки розмежовуються поняття копіngu і захисту. Головною метою обох цих психологічних механізмів є збереження оптимального рівня життєдіяльності і психологічного самопочуття особистості в складних життєвих ситуаціях. Але захист, як вважає більшість дослідників, є неусвідомлюваною і тактичною відповіддю на складні обставини, тоді як копінг являє собою усвідомлену і більш розгорнуту активність з вирішення ситуації.

На теперішній час існує цілий ряд класифікацій копінг-стратегій, спільним для яких є те, що можна виділити стратегії, спрямовані на ситуацію, на її вирішення чи оцінку, стратегії, спрямовані на регуляцію свого емоційного стану, та стратегії, спрямовані на втечу від ситуації. Щодо ефективності різних копінг-стратегій, то вона визначається характером ситуації, зокрема, її контрольованістю. Рівень психологічного благополуччя

особистості є вищим при використанні широкого спектру копінг-стратегій.

В останні роки активно проводяться дослідження вікової динаміки, гендерних особливостей опанування, копінг на груповому рівні та сімейного копінг.

Список використаних джерел

1. Либина А.В. Совладающий интеллект / А.В.Либина. – М. : Эксмо, 2008. – 398 с.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы / Т.Л.Крюкова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. – Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2008. – №4. – С. 147–153.
3. Александрова Л.А. Связь механизмов психологических защит и совладания с акцентуациями характера, типом темперамента, эмоциональной компетентностью и агрессивностью / Л.А.Александрова, В.П.Михайлова, Н.И.Корытченкова, Т.И.Кувшинова // Вестник Кемеровского государственного университета. – Серия «Психология», 2008. – №4. – С. 75–83.
4. Войцеховська О. Сучасні напрями досліджень копінг-стратегій особистості / О. Войцеховська, Г. Закалик // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2016. – №2. – С. 95–104.
5. Compas В.Е. Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research / В.Е. Compas, J.К. Connor-Smith, Н. Saltsman, А.Н. Thomsen, М.Е. Wadsworth // Psychological Bulletin. – 2001. – Vol.127, №1. – P. 87–127.
6. Кружкова О.В. Психологическая защита и совладание: феноменологическое соотношение и структура / О.В.Кружкова // Вестник Ленинградского университета им. А.С.Пушкина. – 2012. – т.5, №5. – С. 36–47.
7. Рассказова Е.И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы : [Электронный ресурс] / Е.И.Рассказова, Т.О.Гордеева // Психологические исследования. – 2011. – №3(17). – Режим доступа : <<http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/493-rasskazova-gordeeva17.html>>.
8. Агазаде Н. Копинг-стратегии во время кризиса: [Электронный ресурс] / Н.Агазаде // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. – 2012. – №1. – Режим досту-

па : <http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_1_12/номер/номер01.php>.

9. Родіна Н. В. Статевно-рольова ідентичність особистості та особливості подолання стресу в ситуаціях загрози самоактуалізації / Наталія Володимирівна Родіна // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – №1. – С. 32–37.
10. Корнієнко І.О. Копінг-поведінка особистості в стресових ситуаціях у процесі розвитку сімейних відносин / І.О. Корнієнко // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2016. – №1. – С. 39–45.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Libina A.V. Sovladajushhij intellekt / A.V.Libina. – М. : Jeksmo, 2008. – 398 s.
2. Krjukova T.L. Psihologija sovladajushhego povedenija: sovremennoe sostojanie, problemy i perspektivy / T.L.Krjukova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A.Nekrasova – Serija «Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika». – 2008. – №4. – S. 147–153.
3. Aleksandrova L.A. Svjaz' mehanizmov psihologicheskikh zashhit i sovladanija s akcentuacijami haraktera, tipom temperamenta, jemocional'noj kompetentnost'ju i agresivnost'ju / L.A.Aleksandrova, V.P.Mihajlova, N.I.Korytchenkova, T.I.Kuvshinova // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Serija «Psihologija», 2008. – №4. – S. 75–83.
4. Vojcehovs'ka O. Suchasni naprjamy doslidzhen' koping-strategij osobystosti / O. Vojcehovs'ka, G. Zakalyk // Pedagogika i psihologija profesijnoi' osvity. – 2016. – №2. – S. 95–104.
5. Compas B.E. Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research / B.E.Compas, J.K.Connor-Smith, H.Saltsman, A.H.Thomsen, M.E.Wadsworth // Psychological Bulletin. – 2001. – Vol.127, №1. – P. 87–127.
6. Kruzhkova O.V. Psihologicheskaja zashhita i sovladanie: fenomenologicheskoe sootnoshenie i struktura / O.V.Kruzhkova // Vestnik Leningradskogo universiteta im. A.S.Pushkina. – 2012. – t.5, №5. – S. 36–47.
7. Rasskazova E.I. Koping-strategii v psihologi stressa: podhody, metody i perspektivy : [Elektronnij resurs] / E.I.Rasskazova, T.O.Gordeeva // Psihologicheskie issledovanija. – 2011. – №3(17). – Rezhim dostupu : <<http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/493-rasskazova-gordeeva17.html>>.

8. Agazade N. Koping-strategii vo vremja krizisa : [Elektronnij resurs] / N.Agazade // Medicinskaja psihologija v Rossii: jelektronnyj nauchnyj zhurnal. – 2012. – №1. – Rezhim dostupu<http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_1_12/nomer/nomer01.php>.
9. Rodina N. V. Statevo-rol'ova identychnist' osobystosti ta osoblyvosti podolannja stresu v sytuacijah zagrozy samoaktualizacii' / Natalija Volodymyrivna Rodina // Osvita ta rozvytok obdarovanoi' osobystosti. – 2015. – №1. – S. 32–37.
10. Kornijenko I. O. Koping-povedinka osobystosti u stresovyh sytuacijah u procesi rozvytku simejnyh vidnosyn / I.O. Kornijenko // Naukovyj visnyk Hersons'kogo derzhavnogo universytetu. – 2016. – №1. – S. 39–45.

Received November 09, 2016

Revised December 15, 2016

Accepted January 24, 2017

УДК 159.94

К.С. Максименко

Ksenia.maximenko@gmail.com

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СООТНОШЕНИЯ СОМАТИЧЕСКОГО ЗАБОЛЕВАНИЯ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

Maksymenko K.S. An empirical study of the correlation between physical illness and mental states / K.S. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 309–321.

K.S. Maksymenko. An empirical study of the correlation between physical illness and mental states. The results of empirical research of the correlation between physical illness and mental states are presented in the article. On the basis of the first stage of our empirical study it was found: patients with somatic diagnosis experienced mostly the mental states by the asthenic type; emotional states accompanying physical illness, were not directly related to a specific diagnosis, and in this sense they could

be considered non-specific; patients with somatic diagnose tended to pay more attention to their own emotional states, more clearly differentiating them. It indicates about the greater importance of these states compared to healthy people.

It is shown that in the group of standards all correlations are roughly at the same level. It is established that in somatic diseases there is a different intensity and different levels of interaction: some correlations are enhanced, others reduce. It is proved that in the case of the disease the restructuring, change of information and energy components of the state occur. It is noted that physical illness does not directly simulate the appropriate state and the process here is complex and indirect. It is studied that changes take place in the states themselves (in their separate components), and only then there is the formation of new forms of state experiences but not the states as such. It is found that a low coefficient of concordance and minor fluctuations in the amount of ranking indicators suggest a wide range of content nuanced experiences of mental states among healthy, as well as people with physical diseases.

Key words: physical illness, mental state, patient, correlations, experiences, emotional state.

К.С. Максименко. Эмпирическое исследование соотношения соматического заболевания и психических состояний. Изложены результаты эмпирического исследования соотношения соматического заболевания и психических состояний. На основании первого этапа нашего эмпирического исследования было установлено: пациенты с соматическим диагнозом переживают в своем большинстве психические состояния по астеническому типу; эмоциональные состояния, сопровождающие соматическое заболевание, не имеют прямого отношения к конкретному диагнозу и в этом смысле могут считаться неспецифическими; пациенты с соматическим диагнозом склонны более внимательно относиться к собственным эмоциональным состояниям, более отчетливо дифференцируя их, что свидетельствует о большей значимости этих состояний по сравнению с практически здоровыми людьми.

Показано, что в группе нормы все корреляционные связи находятся примерно на том же уровне. Установлено, что при соматических заболеваниях наблюдается различная интенсивность и различные уровни взаимодействия: одни корреляционные связи усиливаются, другие – угасают. Доказано, что в случае заболевания происходит переструктурирование, изменение информационных и энергетических компонентов состояния. Отмечено, что соматическое заболевание не прямо моделирует соответствующие состояния, а процес здесь является сложным и опосредованным. Исследовано, что изменения происходят в самих состояниях (в их отдельных составляющих), и уже затем происходит образование новых форм переживаний состояний, а не состояний как таковых. Установлено, что низкий коэффициент конкордации и незначительные колебания суммы ранговых показателей говорят о

достаточно широком спектре содержательных нюансов переживаний психических состояний как здоровыми, так и людьми с соматическими заболеваниями.

Ключевые слова: соматическое заболевание, психическое состояние, пациент, корреляционные связи, переживания, эмоциональное состояние.

К.С. Максименко. Емпіричне дослідження співвідношення соматичного захворювання і психічних станів. Викладено результати емпіричного дослідження співвідношення соматичного захворювання і психічних станів. На підставі першого етапу нашого емпіричного дослідження було встановлено: пацієнти з соматичним діагнозом, переживають у своїй більшості, психічні стани по астеничному типу; емоційні стани, які супроводжують соматичні захворювання, не мають прямого відношення до конкретного діагнозу і в цьому сенсі можуть вважатися неспецифічними; пацієнти з соматичним діагнозом схильні більш уважно ставитися до власних емоційних станів, більш чітко диференціюючи їх, що свідчить про більшу значимість цих станів, порівняно з практично здоровими людьми.

Показано, що в групі норми всі кореляційні зв'язки знаходяться приблизно на тому ж рівні. Встановлено, що при соматичних захворюваннях спостерігається різна інтенсивність і різні рівні взаємодії: одні кореляційні зв'язки посилюються, інші – згасають. Доведено, що в разі захворювання відбувається реструктурування, зміна інформаційних і енергетичних компонентів стану. Відзначено, що соматичне захворювання не прямо моделює відповідні стану, а процес тут є складним і опосередкованим. Досліджено, що зміни відбуваються в самих станах (в їх окремих складових), і вже потім відбувається утворення нових форм переживань станів, а не станів як таких. Встановлено, що низький коефіцієнт конкордації і незначні коливання суми рангових показників говорять про досить широкий спектр змістовних нюансів переживань психічних станів як здоровими, так і людьми з соматичними захворюваннями.

Ключові слова: соматичне захворювання, психічний стан, пацієнт, кореляційні зв'язки, переживання, емоційний стан.

Постановка проблемы. Итак, мы исходили из *гипотезы* о том, что соматическая болезнь не только способствует возникновению определенных специфических состояний, но и, главным образом, вызывает другие формы их переживаний. При этом нас интересовали не отдельные болезни и их специфика, а более общие тенденции, которые, как мы предполагали, присущи любому состоянию, связанному с соматическим заболеванием.

Цель статьи – эмпирическое исследование соотношения соматического заболевания и психических состояний.

Результаты исследования. Данные исходные соображения обусловили специфику построения и развертывания

экспериментальной ситуации и выбор испытуемых. Последними были пациенты с различными соматическими диагнозами, находившиеся на лечении в стационаре Киевской клинической больницы № 12. Количество – 30 человек (18 женщин и 12 мужчин), возрастной диапазон от 21 до 59 лет. Кроме того, исследование проводилось и с контрольной группой (N = 27) соматически здоровых людей с аналогичными половыми и возрастными параметрами.

Процедурно эксперимент представлял собой три последовательных этапа индивидуальной диагностической работы с обследуемыми.

На первом этапе в процессе психологического интервью устанавливалось, какое именно психическое состояние в настоящее время у испытуемого. Важно отметить, что в действительности процедура интервью формировала переживания актуального состояния. Как отмечал А. Прохоров: «Включенность состояния в систему личностной организации порождает зависимость состояния от индивидуальных особенностей личности, от её целей, отношений к явлениям действительности, что проявляется в принципе личностной регуляции состояний» (Прохоров, 2004, с. 147-148). Таким образом, содержание данного этапа заключалось, собственно, не в столько в диагностировании, сколько в специфическом от-refлексировании переживания состояния, в результате чего последнее не только уяснялось субъектом, но и представлялось в виде определённой семантемы (названия). По результатам данного этапа было установлено, что при проведении исследования индивидами переживались такие психические состояния: напряжение – 4 человека, тревога – 4 человека, страх – 4 человека, неопределённость – 3 человека, тоска – 3 человека, печаль – 3 человека, одиночество – 2 человека, апатия – 2 человека, равнодушие – 2 человека, подавленность – 1 человек, нестабильность – 1 человек, удовольствие – 1 человек.

Из перечисленного видно, что у больных наблюдалось абсолютное преобладание отрицательных (астенических) состояний (за исключением, собственно, одного: лишь один человек переживал состояние удовольствия). Для сравнения приведём результаты контрольной группы: тревога – 7 человек, радость – 6 человек, печаль – 4 человека, подавленность – 3 человека, напряжение – 2 человека, усталость – 2 человека, возбуждения – 1 человек, разочарование – 1 человек, удовольствие – 1 человек. Всего около 30% лиц переживали стенические состояния (радость, удовольствие).

Возможно, имеет смысл допустить, что переживания астенических состояний является характерным признаком соматического заболевания. Для нашего исследования важно то, что пациенты с соматическим диагнозом дают больше разных названий переживания ими состояниям. Пожалуй, стоит уточнить, что в нашей выборке диагнозы распределились следующим образом: гипертоническая болезнь 2 степени – 5 человек, язвенная болезнь желудка – 5 человек, пиелонефрит – 2 человека, ИБС – 1 человек, ишемический инсульт – 1 человек, язва 12-перстной кишки – 1 человек, острая пневмония – 1 человек, бронхит в стадии обострения – 1 человек, хроническая почечная недостаточность 2 степени – 1 человек, хроническая сердечная недостаточность – 1 человек, цирроз печени 1 человек.

Полученные нами данные обобщены в нижеприведенной таблице (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение психических состояний и соматических заболеваний

Болезнь \ Состояние	Состояние									
	Напряжение	Тревога	Страх	Неопределенность	Тоска	Грусть	Одиночество	Апатия	Равнодушие	Угнетенность
Ишемия	+									
Гипертония				+						
Инсульт										+
Пиелонефрит		+								
Язва желудка		+						+		
Пневмония		+								
Язва 12-перстной кишки					+				+	
Гипертония	+					+				
Бронхит	+									
Гастрит		+	+			+				
Гипертония	+									
Хроническая почечная недостаточность			+							
Хронический холецистит				+						
Сердечная недостаточность									+	
Нефрит					+				+	

Из таблицы видно, что переживания психических состояний, по крайней мере в нашей выборке, не имеет специфической привязки к конкретному соматическому заболеванию.

На основании первого этапа нашего эмпирического исследования было установлено следующее:

- пациенты с соматическим диагнозом переживают в своем большинстве психические состояния по астеническому типу;
- эмоциональные состояния, сопровождающие соматическое заболевание, не имеют прямого отношения к конкретному диагнозу и в этом смысле могут считаться неспецифическими;
- пациенты с соматическим диагнозом склонны более внимательно относиться к собственным эмоциональным состояниям, более отчетливо дифференцируя их, что свидетельствует о большей значимости этих состояний по сравнению с практически здоровыми людьми.

Как отмечает А.О.Прохоров: «Психическое состояние, вследствие интегрирующей функции, образует «психологический строй» личности: процессы – состояние – свойства, развертывающийся в условиях социального функционирования субъекта и ситуаций жизнедеятельности» (Прохоров, 2004, с. 496). При этом состояния проявляются в виде макро- или микроформ.

Жизнедеятельности, в зависимости от конкретной жизненной ситуации. Свообразными моделями макроформ жизнедеятельности человека могут быть такие её проявления: «норма», «кризис», «патология». Или, другими словами, нормальные состояния – кризисные (переходные) состояния – патологические состояния (болезнь). Именно диапазон «норма – болезнь» позволяет установить наиболее контрастные особенности динамики психического состояния.

Выявлению данных закономерностей было посвящено наше исследование на **втором этапе**.

Исследование проводилось с экспериментальной (N = 30) и контрольной (N = 20) группами сразу же после первого этапа. С каждым испытуемым проводилась индивидуальная работа. В ходе этой работы ему предлагалось оценить свое состояние по опроснику «Рельеф психического состояния», разработанному А.О.Прохоровым (Прохоров, 2007). Опросник содержит в себе шкалы психических процессов, физиологических реакций, переживаний и поведения. Всего 40 показателей – по 10 для каждой

стороны переживания состояния. В инструкции предлагалось по 11-тибалльной шкале оценить свое текущее состояние (его мы исследовали на первом этапе) и, по возможности, «войти» в него. Важно отметить, что данный опросник разработан в соответствии с концепцией «неравновесных состояний», что зафиксировано в представлении и интерпретации результатов: предполагается, что показатели в пределах $5 \pm 0,5$ баллов свидетельствуют «равновесном» (собственно, здоровый) характере протекания состояний. Отклонения от этой числовой области свидетельствуют о тенденции патологичности (неравновесности) состояний или в сторону их обострения и реактивности (высокие показатели), или, наоборот, в сторону подавления и поглощенности с потерей чувствительности и гибкости (низкие показатели).

У нас есть все основания констатировать, что гипотеза А.О.Прохорова подтверждается и нашими эмпирическими данными, правда с небольшим уточнением: речь идет не о самих по себе состояниях, а об их переживании человеком.

Обратимся к результатам опросника (см. табл. 2)

Таблица 2

Динамика переживаний психических состояний

Исследуемые показатели	Соматически больные	Здоровые
Психические процессы	7,92	6,98 (с – 8,54) (а – 5,94)
Физиологические реакции	6,53	6,9 (0 – 7,16) (а – 6,12)
Эмоциональные переживания	6,98	5,5 (с – 7,54) (а – 4,51)
Поведение	7,74	6,3 (с – 6,31) (а – 5,82)
Общее	7,29	

В таблице представлены среднеарифметические показатели каждой группы переживаний ($r < 0,01$).

Рассмотрим психические процессы. Согласно нашим данным, пациенты с соматическим диагнозом в целом демонстрируют значительно более высокие показатели по регистрируемым параметрам, чем здоровые, т.е. их показатели ближе к состояниям «неравновесности». Подчеркнем, что здесь и далее речь идет не об объективных параметрах функционирования психических процессов, а о переживаниях человека в контексте того или иного состояния.

Особенно высокими оказались показатели значений внимания, восприятия, мышления, воображения и представлений. Серьезного внимания заслуживает вариативность переживания. Как мы уже отмечали, практически все пациенты испытывают астенические состояния. Из таблицы 2.5 видно, что у здоровых испытуемых по параметру «психические процессы» наблюдается чёткая дифференциация: те, кто переживают стенические состояния, характеризуются очень высокими показателями в сторону обострения активности и чувствительности процессов (8,54), а те, кто переживают астенические состояния – низкие, в сторону их угнетения (5,94). У соматических пациентов наблюдались высокие показатели (7,92) в связи с переживанием астении, что может служить важным диагностическим показателем. В отношении к типу соматического заболевания статистически значимых зависимостей не наблюдалось.

Рассмотрим теперь физиологические компоненты переживания состояний. Наиболее высокие значения наблюдались у здоровых, переживающих стенические состояния (7,16). У них отмечены высокие показатели по шкалам температуры, мышечного тонуса, координации движений и двигательной активности. Кроме того, у них замечена самая низкая вариативность физиологических показателей по всем параметрам физиологической шкалы. Высокий показатель сам по себе говорит о том, что в норме стеническое состояние больше влияет на физиологические параметры, чем соматические отклонения. Нам представляется, что это служит ярким свидетельством в пользу развития психосоматического направления современной медицины и необходимости разработки патогенетических моделей психотерапии.

На втором месте (6,53) находятся показатели пациентов с соматическим диагнозом. Они имеют более высокий уровень вариативности, который, однако, не зависит ни от типа заболевания, ни от вида переживаемого состояния, ни от пола, ни от возраста. Во всяком случае, показатели вариативности нашей выборки не коррелируют надёжно ни с одним из перечисленных параметров. Это свидетельствует, на наш взгляд, в пользу развёртывания специальных исследований клинического характера с ориентацией на индивидуальные варианты развития.

Низкие значения физиологических показателей демонстрируют здоровые лица, переживающие астенические состояния (6,12). У них самая большая вариативность (низкая устойчивость) физиологических показателей. Наименьшую

устойчивость имеют показатели мышечного тонуса, сердечно-сосудистой системы и терморегуляции.

Обращает на себя внимание тот факт, что лишь по физиологическим параметрам переживания астенических состояний соматическими пациентами приближаются по значению к переживаниям астенических состояний здоровыми людьми.

По показателям эмоциональных переживаний наибольшие значения имеют лица в норме, переживающие стенические состояния (7,54). Особенно высокие показатели у них по шкалам «тоска – веселье», «печаль – оптимистичность», «пассивность – активность», «скованность – раскованность». С другой стороны, и самые низкие показатели по данному компоненту имеют здоровые лица, переживающие астеническое состояние (4,51). Особенно низкие данные по шкалам «сонный – бодрый», «вялый – живой», «грустный – весёлый».

У пациентов с соматическим диагнозом общий показатель достаточно высок (6,98), т. е. в соответствующих дихотомиях неравновесие смещается все же в сторону активных проявлений. Наиболее высокие показатели здесь по шкалам «печаль – оптимизм» (что связано, вероятно, с надеждой), «напряжение – расслабление», «пассивность – активность». Анализ разброса переживаний показывает, что наибольшей вариативностью отличаются показатели пациентов с соматическим диагнозом.

Самые высокие показатели соматические пациенты имеют по параметру «поведение». С одной стороны, эти показатели могут рассматриваться как лучшие, поскольку шкалы этой части опросника построены таким образом, что более высокие баллы проставляются по характеристикам, которые описывают более управляемое и урегулированное поведение. С другой стороны, высокий показатель (7,74) свидетельствует о значительном отклонении в сторону «неравновесного» состояния.

Анализ структурно-функциональной организации психических состояний позволил выявить следующие особенности. В группе нормы было установлено, что все составляющие состояний на высоком уровне значимости коррелируют между собой, образуя целостный функциональный комплекс. Наиболее высокая корреляция установлена между психическими процессами и поведением ($r = 0,766$ при $p < 0,01$). На основании этого мы по методу Виханду построили плеяды, в которых в качестве центрального звена оказались процессы и поведение. Причем с процессами были связаны физиологические реакции, а с поведением – переживания. Обработка по методу корреляционного

кольца (Герентьев) показала, что все показатели состояний на значимом уровне связаны между собой. Кроме того, нами установлено, что содержательные показатели переживания состояний в норме имеют высокую коррелируют с их модальностью (стенические – астенические), $R = 0,818$ при $p < 0,01$.

При переживании состояний в условиях соматического заболевания картина изменяется. Здесь не так важна модальность состояния (в нашей выборке все состояния были астеническими, но их переживания происходило по параметрам, похожим на переживания стенических состояний в норме). Мы связываем это с процессами мобилизации защитных сил организма и создания собственного, более оптимистично настроенного смыслового пространства. Следует подчеркнуть: при соматических заболеваниях не все корреляционные связи между состояниями и их переживанием являются значимыми. Наибольшая значимость отмечалась между физиологическими реакциями и переживаниями ($r = 0,827$ при $p < 0,01$). В случае нормы эта связь ниже ($r = 0,569$). Однако физиологические реакции имеют выраженную связь с поведением, что присуще и здоровым лицам. Анализ показывает, что центральным звеном переживания состояния соматически больными лицами являются психические процессы и физиологические реакции. Психические процессы в большей степени связаны с поведением, а переживания с физиологическими реакциями. Отсюда становится понятным возникновение психосоматических отклонений и невротических нарушений вследствие соматически болезненных состояний.

Итак, результаты показывают, что в группе нормы все корреляционные связи находятся примерно на том же уровне. При соматических заболеваниях наблюдается различная интенсивность и различные уровни взаимодействия: одни корреляционные связи усиливаются, другие – угасают. Мы считаем, что таким образом в случае заболевания происходит переструктурирование, изменение информационных и энергетических компонентов состояния. Последние данные могут свидетельствовать о том, что соматическое заболевание не прямо моделирует соответствующие состояния, а процесс здесь является сложным и опосредованным. Изменения происходят в самих состояниях (в их отдельных составляющих), и уже затем происходит образование новых форм переживаний состояний, а не состояний как таковых.

На **третьем этапе** экспериментального исследования решалась задача изучения содержательных особенностей пережи-

вания психических состояний в норме и у пациентов с соматическим диагнозом. Был использован цветовой тест Люшера. Процедура данный этап завершал эксперимент и проходил индивидуально по традиционной типовой инструкции. Выбор в качестве диагностической методики теста Люшера был обусловлен рядом причин. Главная из них заключалась в том, что проявление содержания переживания через вербализацию нельзя считать адекватным. С другой стороны, в настоящее время существует ряд исследований, результаты которых свидетельствуют о целесообразности и уместности применения данной методики для решения некоторых вопросов психологического содержания переживаний психических состояний. Так, в уже ставшем классическим исследовании Л.А.Шварц, сотрудницы известного советского психофизиолога С.В.Кравкова, были обнаружены заметные изменения цветовой чувствительности в зависимости от эмоциональных состояний человека (см. Шварц, 1948). Положительные состояния, например, радость, оказались связанными с повышением чувствительности к красному и желтому и со снижением – к синему и зеленому. При переживании негативных состояний наблюдалась обратная картина – чувствительность к зеленому и синему росла, а к желтому и красному уменьшалась. Интересные соотношения о взаимосвязи эмоциональных состояний и цветовых предпочтений были установлены также в недавнем исследовании украинских психологов Е.П.Воропаева и В.А.Мединцева (см. Воропаев и Мединцев, 2011). А.М. Эткинд (Эткинд, 1979) провёл серию исследований цвето-эмоциональных значений у взрослых. Частота цвето-эмоциональных ассоциаций, наблюдавшихся в исследовании, достоверно отличалась от случайного распределения по данным χ^2 . Для всей матрицы его значение составило 716 ($p < 0,001$). В работе с соматиками Т.А. Айвазян, В.П.Зайцев с соавторами установили, что больные сердечно-сосудистыми заболеваниями отдают предпочтение синему, а желтый и красный – отвергают. На основе этих и многих других результатов можно предположить, что тест Люшера достоверно фиксирует изменения эмоциональных переживаний людей и может быть использован для решения задач нашего исследования (см. Айвазян и др., 1989).

Обработка результатов осуществлялась с помощью приписывания каждому цвету ранга (от 1 до 8) в зависимости от его места в последовательности, создаваемой испытуемым и суммой рангов каждого цвета по всем исследуемым для здоровых

людей и соматически больных отдельно. Вычислялся также коэффициент конкордации W , который является мерой согласованности оценок для процедуры ранжирования в рамках непараметрической статистики.

Значимость коэффициента конкордации определялась по критерию χ^2 . Отметим, что индивидуальные результаты ранжирования в обеих сериях характеризовались значительной вариативностью. Рассмотрим результаты ранжирования (табл. 3).

Таблица 3

**Групповые данные о цветовых предпочтениях
у здоровых и соматически больных**

Здоровые		Больные	
Цвет	Σ	Цвет	Σ
зеленый	111	серый	118
синий	114	зеленый	128
желтый	127	синий	131
красный	142	фиолетовый	134
серый	143	коричневый	135
фиолетовый	163	желтый	147
коричневый	171	черный	148
черный	200	красный	149
W-0.19		W = 0,27	

Выводы. Отметим, что низкий коэффициент конкордации и незначительные колебания суммы ранговых показателей говорят о достаточно широком спектре содержательных нюансов переживаний психических состояний как здоровыми, так и людьми с соматическими заболеваниями.

Необходимо также отметить, что мы не получили плеяд с высокой корреляцией по таким параметрам, как «вид заболевания», «вид психического состояния», «пол», «возраст». Это означает, в частности, что проблема предпочтений цвета остается открытой и требует дальнейших уточнений с учетом социокультурных ее аспектов.

Список использованных источников

1. Айвазян Т. А. Изучение диагностических возможностей цветового теста у больных сердечно-сосудистыми заболеваниями / Т. А. Айвазян, В. П. Зайцев, И. А. Таравкова // Психологический журнал. – 1989. – Т.10. – № 3. – С. 106–110.

2. Воропаев Е.П. «Ценностные ориентации» Шварца и «Цветовые предпочтения» Люшера: возможности соотнесения / Е.П. Воропаев, В.А. Мединцев // Журнал практикующего психолога. – 2011. – Вып.18. – С. 102–117.
3. Прохоров А.О. Системный анализ психического состояния состояний / А.О. Прохоров // Психология состояний. Хрестоматия / Составители Т. Н. Васильева и соавт.; Под ред. проф. А.О. Прохорова. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Речь, 2004. – С. 141–153.
4. Шварц Л.А. Изменения цветоощущения в эмоциональных состояниях / Л.А. Шварц // Проблемы физиологической оптики. – М., 1948. – т. 6. – С. 314–320.
5. Эткинд А. М. Опыт теоретической интерпретации семантического дифференциала / А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 17–27.

Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Ajvazjan T. A. Izuchenie diagnosticheskikh vozmozhnostej cvetovogo testa u bol'nyh serdechno-sosudistymi zabolevanijami / T. A. Ajvazjan, V. P. Zajcev, I. A. Taravkova // Psihologicheskij zhurnal. – 1989. – Т.10. – № 3. – С. 106–110.
2. Voropaev E.P. «Cennostnye orientacii» Shvarca i «Cvetovye predpochtenija» Ljushera: vozmozhnosti sootnesenija / E.P. Voropaev, V.A. Medincev // Zhurnal praktikujushhego psihologa. – 2011. – Вып.18. – С. 102–117.
3. Prohorov A.O. Sistemnyj analiz psihicheskogo sostojanija sostojanij / A.O. Prohorov // Psihologija sostojanij. Hrestomatija / Sostaviteli T. N. Vasil'eva i soavt.; Pod red. prof. A.O. Prohorova. – М. : PER SJe; SPb. : Rech', 2004. – С. 141–153.
4. Shvarc L.A. Izmenenija cvetooshhushhenija v jemocional'nyh sostojanijah / L.A. Shvarc // Problemy fiziologicheskoy optiki. – М., 1948. – т. 6. – С. 314–320.
5. Jetkind A.M. Opyt teoreticheskoi interpretacii semanticheskogo differenciala / A. M. Jetkind // Voprosy psihologii. – 1979. – № 3. – С. 17–27.

Received November 07, 2016

Revised December 14, 2016

Accepted January 16, 2017

Культурно-історичне розуміння становлення комунікативної культури особистості старшокласника засобами художньої літератури

Nesteruk-Volodymyrets O.V. Cultural and historical understanding of senior pupils' communicative culture formation by means of fiction / O.V. Nesteruk-Volodymyrets // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 322–335.

O.V. Nesteruk-Volodymyrets. Cultural and historical understanding of senior pupils' communicative culture formation by means of fiction. The main features of historical and evolutionary approach have been analyzed in this article, as well as the modern tendencies within limits of cultural and activity-based psychological school concerning personal formation of an individual.

A new research method, regarding historical and evolutionary approach, for studying the formation of senior pupils' communicative culture under the influence of fiction has been detected.

The author's normative model of senior pupils' communicative culture has been suggested and fully described according to which communicative culture of senior pupils is a complex integrative personal formation which reaches the highest level of its development due to socio-cultural and communicative experience.

The results of the established research level have been represented in this article and the following conclusions have been made: the communicative culture of personality, its development level is tightly connected with the development level of communicative skills and competences of senior pupils' personality.

The peculiarities of senior pupils' communicative culture formation by means of fiction depend on their personal profile, individual thinking style, activity and communication, gender features.

Psychological and pedagogical aspects of communicative culture formation of senior pupils include teachers' demonstration of communicative culture and attitude to the subject of social interaction, represented in fiction.

Key words: communicative culture, personality, cultural and historical approach, historical and evolutionary approach, non-classical personality psychology, a dialogue.

О.В. Нестерук-Володимирець. Культурно-історичне розуміння становлення комунікативної культури особистості старшокласника засобами художньої літератури. В статті проаналізовано основні особливості історико-еволюційного підходу, окреслено сучасні тенденції досліджень в межах культурно-діяльничної психологічної школи щодо особистісного становлення індивіда. Визначено особливості відповідного до історико-еволюційного підходу методу дослідження становлення комунікативної культури особистості старшокласника під впливом засобів художньої літератури.

Запропоновано та описано авторську нормативну модель комунікативної культури особистості старшокласника, яка передбачає, що комунікативна культура старшокласника (як складне інтегративне особистісне утворення) набуває свого найвищого рівня розвитку завдяки соціокультурному та комунікативному досвіду.

У статті відображено результати констатуючого етапу дослідження та зроблено наступні висновки: комунікативна культура особистості, її рівень розвитку знаходиться у тісному взаємозв'язку із рівнем розвитку комунікативних здібностей та компетенцій особистості старшокласника. Особливості формування комунікативної культури старшокласників засобами художньої літератури залежать від їхнього особистісного профілю, індивідуального стилю мислення, діяльності та спілкування, гендерних особливостей.

Психолого-педагогічні аспекти формування комунікативної культури учнів старшого шкільного віку включають у себе демонстрацію педагогічними працівниками різноманітних моделей комунікативної поведінки та ставлення до суб'єктів соціальної взаємодії, відображених у художніх творах.

Ключові слова: комунікативна культура, особистість, культурно-історичний підхід, історико-еволюційний підхід, неklasична психологія особистості, діалог.

О.В. Нестерук-Володимирець. Культурно-историческое понимание становления коммуникативной культуры старшекласника средствами художественной литературы. В статье проанализированы основные особенности историко-эволюционного подхода, освещены современные тенденции исследований в рамках культурно-деятельностной психологической школы относительно личностного становления индивида. Определен соответствующий историко-эволюционному подходу метод исследования становления коммуникативной культуры личности старшекласника, под влиянием средств художественной литературы. Предложена и описана авторская нормативная модель коммуникативной культуры личности старшекласника, согласно которой коммуникативная культура старшекласника (как сложное интегративное личностное образование) достигает наивысшего уровня развития благодаря социокультурному и коммуникативному опыту. В статье отображены результаты констатирующего этапа исследования и сделаны следующие выводы: коммуникативная культура личности, её уровень развития на-

ходится в тесной взаимосвязи с уровнем развития коммуникативных способностей и компетенций личности старшеклассника. Особенности формирования коммуникативной культуры старшеклассников средствами художественной литературы зависят от их личностного профиля, индивидуального стиля мышления, деятельности и общения, гендерных особенностей. Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста включают в себя демонстрацию педагогами разнообразных моделей коммуникативного поведения и отношения к субъектам социального взаимодействия, отображенных в художественных произведениях.

Ключевые слова: коммуникативная культура, личность, культурно-исторический подход, историко-эволюционный подход, неклассическая психология личности, диалог.

Постановка проблеми. Сучасне глобалізоване суспільство ставить нові вимоги перед освітою України, саме тому розвиток і формування комунікативної культури особистості підростаючого покоління є одним із актуальних освітніх векторів. Завдяки все більшій увазі до явищ комунікації, особливо в її особистісному аспекті, неабиякого значення набуває культурно-історичний та історико-еволюційний підходи щодо дослідження вищезазначених психологічних феноменів. На сучасному етапі розвитку психологічної науки по-новому актуально сприймаються праці засновника культурно-історичного підходу Л.С. Виготського, думки якого знайшли своїх прихильників у всьому світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Серед найбільш відомих послідовників Л.С. Виготського слід звернути увагу на праці О.Г. Асмолова, М. Коула, С. Скрибнера, Д. Мацумото, Дж. Гібсона, Дж. Верча, Л. Смолкі, В. Маттеуса, Л. Молла, Р. Харре та ін. Також сучасна культурно-діяльнісна школа психологічної науки базується на ідеях не тільки Л.С. Виготського, але і його однодумців, які зробили значний внесок у формування і розвиток цієї психологічної школи: О.Г. Асмолова, О.М. Леонтьєва та О.Р. Лурія. Зокрема, О.Г. Асмолов розвиває історико-еволюційний підхід, притаманний для цієї школи в парадигмі неklasичної психології особистості.

Отже, основними завданнями нашого дослідження були:

1. Проаналізувати змістовну сутність поняття «комунікативна культура особистості», окреслити особливості її складових, що забезпечують становлення особистості дитини як суб'єкта комунікації.

2. Окреслити сутність і зміст базових категоріальних підходів до проблеми дослідження комунікативної культури особистості: культурно-історичного та історико-еволюційного.

3. Обґрунтувати та описати авторську модель комунікативної культури особистості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати той факт, що дослідження, які присвячені проблемі формування комунікативної культури особистості, мають місце в різних освітніх галузях, свідченням чого є експериментальні роботи таких сучасних вітчизняних вчених, як А.В. Аносова, А.В. Білоножко, В.П. Барковський, О.О. Гаврилюк, Т.І. Гончар, О.М. Корніяка, Г.В. М'ясоїд, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.В. Садова, С.О. Сарновська, І.О. Татаріна, І.І. Тимченко, Є.Й. Юнусова, Н.В. Юрченко та ін. Проте, цілісне бачення досліджуваної проблеми та система практичних заходів з метою формування комунікативної культури у старшому шкільному віці є недостатньо розробленими, а ґрунтовні дослідження становлення і розвитку комунікативної культури старшокласника у всьому комплексі її складових (особистісної мотивації, морально-вольових якостей та комунікативної компетентності) є пріоритетними для профільної системи освіти України. На основі аналізу експериментальних досліджень зарубіжних та українських психологів доцільно виділити такі категоріальні підходи до визначення дефініції «комунікативна культура»:

1) процесуально-діяльнісний підхід (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлинський, Л.А. Венгер, С.Л. Рубінштейн, Н.Ф. Тализіна, О.К. Тихомиров та ін.);

2) когнітивно-вербальний підхід (Дж. Вашингтон, Р.Е. Ріггіо);

3) соціокультурний підхід (Дж. Брунер, Л. Леві-Брюль, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія);

4) історико-еволюційного підхід (О.Г. Асмолов, М. Коул, С. Скрибнер, Д. Мацумото, Дж. Гібсон, Дж. Верч, Л. Смолкі, В. Маттеус, Л. Молл, Р. Харре. Згідно історико-еволюційного підходу виокремлюють три, побудовані із використанням неклаسیчної логіки додатковості (Н. Бор) втілення людини, що розкривають сутність її існування як особистості:

- людина як багатовимірний істота – учасник історико-еволюційного процесу, носій соціальних ролей і програм соціотипової поведінки, суб'єкт вибору індивідуального життєвого шляху;
- людина як суб'єктивна полідіяльнісна діалогічна істота, сутність якої породжується, перетворюється і відстоюється в екзистенції – у світі, в інших, у самій собі;

- людина як суб'єкт власної вільної, відповідальної і цілеспрямованої поведінки, яка постає як цінність у сприйнятті інших людей, в тому числі – і власне себе, власника відносно автономної стійкої цілісної системи різних індивідуальних якостей, які характеризують його самобутність і неповторність в мінливому світі.

За всієї різнобічності поглядів на людину, її особистість, саме багатовимірність постає, згідно поглядів О.Г. Асмолова, як її сутнісна характеристика [1, с. 13]. На нашу думку, ця характеристика є також сутнісною характеристикою такого складного особистісного утворення, як комунікативна культура особистості, що представляє собою поєднання двох рівнів вияву: а) особистісний рівень, який включає особистісно-мотиваційні утворення суб'єкта спілкування, а також його емоційно-вольові особливості; б) рівень комунікативної компетентності, що утворений операційно-технічними засобами: комунікативні знання, навички та вміння, досвід суб'єкта спілкування.

Це бачення можна представити у вигляді нормативної моделі комунікативної культури особистості (Рис. 1).

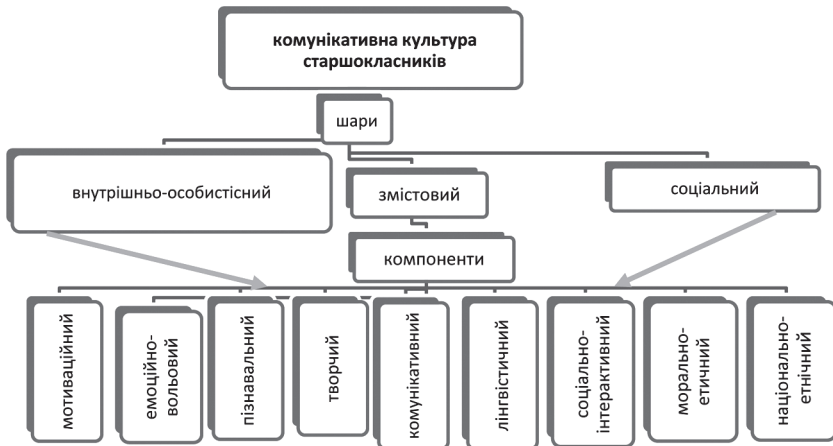


Рис. 1. Нормативна модель комунікативної культури старшокласника

Таке бачення комунікативної культури особистості є достатньо близьким до поглядів Л.С. Виготського щодо зовнішнього вияву у поведінці внутрішніх якісних змін особистості дитини в процесі її культурного розвитку і пошуку відповідного методу дослідження. Як зауважує вчений, цей метод можна було б назвати «інструментальним», адже він базується на розкритті

«інструментальній функції» культурних знаків у поведінці та у її розвитку. Цей метод за своєю сутністю є методом історико-генетичним і в дослідження він привносить, так звану, «історичну точку зору»: «Поведінка може бути зрозумілою тільки як історія поведінки» (П.П. Блонський) [3].

Використання цього методу, за словами Л.С. Виготського, є можливим в плані: а) аналізу складу культурного прийому поведінки; б) структури цього прийому як цілісної функціональної єдності всіх включених в його склад процесів; в) психогенезу культурної поведінки дитини. Зазначений метод є не лише ключем до розуміння найвищих, тобто таких, що виникли в процесі культурного розвитку, форм поведінки дитини, але й шляхом практичного оволодіння ними у процесі виховання та шкільного навчання. Хоча він і базується на природничих методах вивчення поведінки, зокрема – на умовнорефлекторному методі, своєрідність його полягає у вивченні складних функціональних структур поведінки та їхніх специфічних закономірностей. У психологічному дослідженні цей метод, за словами Л.С. Виготського, користується об'єктивними засобами і при вивченні найвищих функцій поведінки, які складаються із складних інтрапсихічних процесів. Описуваний метод робить спробу експериментально сприяти власне процесу утворення найвищих форм поведінки, замість того, щоб вивчати саму функцію в її розвинутому вигляді, що є найбільш сприятливим для стадії зовнішнього культурного прийому поведінки за Л.С. Виготським. Розв'язуючи складну внутрішню діяльність із діяльністю зовнішньою, змушуючи, наприклад, дитину при запам'ятовуванні вибирати та розкладати картки, а при утворенні понять – пересувати і розподіляти фігури і т.д., дослідник, за словами Л.С. Виготського, створює зовнішній, об'єктивний ряд реакцій, функціонально пов'язаний із внутрішньою діяльністю, що слугує початком для об'єктивного дослідження. Так, Л.С. Виготський метафорично порівнює інструментальний метод із діями такої людини, яка ніби хотіла би простежити за шляхом риби на глибині від тієї точки, де вона занурюється у воду, до тієї, де вона знову впливає на поверхню. При цьому він пропонує накинути петлю із мотузки на цю рибику і за рухом того кінця мотузки, який ця людина тримає в руках, прагнути відновити траєкторію цього шляху. У своїх експериментах Л.С. Виготський намагався так само тримати у своїх руках зовнішню нитку внутрішнього процесу [3, с. 11–12]. У процесі формування культурних форм поведінки відбувається своєрідна двобічна взаємодія між дослід-

ником і дитиною. Характер взаємодії між ними, як суб'єктами комунікативної культури, є діалогічним за своїм виявом. Головним доказом діалогічної природи комунікативної взаємодії постає сама природа комунікативної дії, особливо порівняно із цілераціональною дією, оскільки остання має однозначний сенс, заданий мотивом або метою, тобто вона є «монологічною» за своєю сутністю і не потребує жодних герменевтичних зусиль; одночасно як комунікативна дія обов'язково неоднозначна, вона потребує порозуміння хоча б двох її учасників, тобто вона діалогічна за власною сутністю [1, с. 144–145], [2, 8, 9, 10, 11].

У своїй роботі «Проблема культурного розвитку дитини» [3] Л.С. Виготський говорить про те, що розвиток культури дитини – це передусім розвиток форм її поведінки, перетворення одних форм в якісно інші. Культурний розвиток, за Л.С.Виготським, полягає в засвоєнні таких форм поведінки, які базуються на використанні знаків і символів, в якості засобів для реалізації тієї чи іншої психічної функції або операції. Культурний розвиток особистості полягає саме в оволодінні такими допоміжними засобами поведінки, які людство створило в процесі свого історичного розвитку і якими є мова, письмо та ін. Продовжуючи думку Л.С. Виготського щодо «вроснування», ми вважаємо, що використання художньої літератури для розвитку комунікативної культури особистості є найбільш релевантним засобом відносно культурно-історичного підходу для досягнення цієї мети. Порівнюючи особливості поведінки та психічного складу «дитини-примітива» і культурно розвинутої дитини, Л.С.Виготський переконливо виявляє суттєві якісні відмінності між ними [3 с.2–3].

У статті було проаналізовано особливості особистості старшокласників, зокрема особливості її комунікативної складової у зв'язку з їхнім ставленням до художньої літератури – негативного, нейтрального та позитивного і її якісного вибору від популярних бестселерів до класичних творів. Звичайно, в старшому шкільному віці серед вихованців позашкільного навчального закладу справжніх «культурних примітивів», про які писав Л.С.Виготський, бути не може, оскільки це – заклад додаткової освіти для обдарованих дітей, але за нашими спостереженнями існує якісна градація щодо рівня комунікативної культури старшокласників у поведінкових виявах.

Так, Л.С. Виготський зазначає, що низький рівень розвитку логічного мислення зумовлений недостатнім володінням мовою і відповідною незрілістю щодо утворення наукових понять [3, с. 2] та є внутрішньою причиною гальмування виявів куль-

турної поведінки. Художня література, її досконала мова, що притаманна для класичних літературних зразків, є найкращим засобом для розвитку здатності підростаючої людини щодо використання мови як знаряддя мислення [3, с. 2]. Отже, можна сформулювати гіпотезу, згідно якої розвинута читацька мотивація і обміркований вибір класичної літератури старшокласниками буде сприяти розвитку логічного мислення у його понятійному аспекті, та, відповідно, не буде спостерігатися затримка культурного розвитку юної особистості на цьому рівні.

Так, Л.С.Виготський зауважує, що чітко побачити особливості розвитку культури можна тільки тоді, коли відбувається розходження двох шляхів розвитку: біологічного і культурного, що можна спостерігати за умов затримки розвитку однієї з них, зокрема, як у випадку дитячої примітивності. В ситуації нормативного розвитку обидві шляхи зливаються і біологічне дозрівання структур нервової системи дозволяє дитині опанувати мову як знаряддя мислення для подальшої культурної трансформації, оскільки у підлітковому віці діти здебільшого вже володіють достатньо сформованим понятійним мисленням, а на етапі старшого шкільного віку особистість досягає високого рівня інтелектуального розвитку і має збагачений ментальний досвід. Перехід від дитинства до дорослості у суспільстві передбачає залучення дитини до оволодіння системою знань, норм і навичок, завдяки яким індивід може створювати матеріальні та духовні цінності, виконувати суспільні функції і нести соціальну відповідальність. Отже, ранній юнацький вік передусім пов'язаний із процесами соціалізації, а, відповідно – і бурхливим розвитком комунікативної культури особистості та є визначним етапом культурного розвитку особистості. На чому базується це ствердження? Як зауважує Л.С. Виготський, культурний розвиток не створює чогось нового, окрім того, що є включенням як потенційна можливість у природній розвиток дитини [3, с. 3].

За віковою періодизацією, зауважує Г.С. Костюк [7], період життя дитини від 15 до 17-18 років має назву старшого шкільного віку, або ранньої юності, і у цьому випадку беруться до уваги не тільки ознаки фізичного дозрівання, але й особливості психічного розвитку, характерні риси провідної діяльності, якою є навчання в старших класах загальноосвітньої школи, або відповідних профільних закладів освіти: ліцеїв, коледжів, училищ і т.д. Не применшуючи значення біологічного дозрівання, найбільш важливою на етапі ранньої юності, як ми до цього зауважували, є соціальна ситуація розвитку, оскільки основні етапи пубер-

татного розвитку вже завершуються, а в ситуації соціального розвитку старшого школяра підготовлюються і відбуваються суттєві зміни: юна особистість обирає майбутню спеціалізацію, безпосередньо починає реалізовувати свій вибір, відповідно, відбувається її підготовка до життя дорослої людини, до виконання відповідальних соціальних функцій. За період ранньої юності підрастаюча особистість поступово досягає такого ступеня фізичної, психічної і соціальної зрілості, за якого вона стає здатною самостійно і свідомо їх виконувати [7, с. 222].

Фактором формування особистості в період ранньої юності є спілкування з однолітками, особливо під час навчальної діяльності, коли старшокласники стикаються із різними формами суспільних контактів, що регулюються певними правилами і культурними нормами поведінки [7, с. 228]. Саме на цьому фундаменті психосоціального та фізіологічного розвитку відбувається формування комунікативної культури старшокласника [4, 6, 12,]. Варто зауважити, що у спілкуванні з однолітками підрастаюча особистість не завжди отримує комунікативні зразки високого культурного рівня, але цей недолік можна усунути, підключаючи до ситуації комунікативного розвитку ті культурно-комунікативні зразки, які представлені в художніх літературних творах, а, особливо, за умови інтерактивного їхнього опрацювання [8, 9, 10, 11, 14].

Звертаючись до класичної праці Л.С.Виготського «Проблема культурного розвитку дитини», ми знаходимо досить важливі для практичного психолога системи освіти висновки: коли ми цілеспрямовано втручаємося в перебіг процесів людської поведінки, то цей вплив реалізується тільки за тими законами, якими підпорядковуються ці процеси у своєму природному перебігу. Отже, формування комунікативної культури у старшому шкільному віці засобами художньої літератури ми можемо здійснювати тільки враховуючи основні досягнення, новоутворення і актуальні шляхи розвитку, які повинна пройти юна особистість за цей період (15-18 років), орієнтуючись на нормативні показники і враховуючи індивідуальні розбіжності. Як влучно зауважує сучасний послідовник ідей Л.С. Виготського О.Г. Асмолов у третьому виданні своєї праці «Психологія особистості», цитуючи самого Л.С. Виготського, експериментальна психологія не завжди підкоряється основним канонам раціонального пізнання [1, с.7], тому ці індивідуальні розбіжності можуть бути дуже суттєвими, враховуючи індивідуальний досвід дитини, її життєвий шлях і комунікативний простір, в якому вона зростає.

На основі отриманих результатів нашого дослідження, яке проводилось на базі сучасних позашкільних закладів, на констатувальному етапі було виявлено три рівні розвитку комунікативної культури особистості старшокласників, а саме: високий, середній і низький. При цьому, для високого рівня комунікативної культури особистості, згідно отриманих результатів, притаманні наступні особистісні риси і поведінкові прояви: адекватна або адекватно завищена самооцінка, перевага абстрактно-вибіркового стилю мислення, високий рівень інтелектуального розвитку, розвинута пізнавальна та читацька мотивація, відкритість та позитивне ставлення до себе і оточуючих, гнучкість мислення поєднано з емоційною стійкістю, оптимістичність, особистісна зрілість, організованість та неімпульсивність поведінки, інтегрованість особистості, низький рівень агресивності, конфліктності тощо. Проте, на більш низьких рівнях розвитку комунікативної культури особистості ми спостерігаємо за децю протилежною картиною: зростання конфліктності та агресивності, неадекватну самооцінку (у її крайніх проявах), ригідність мислення або його емоційну дезорганізацію, ті чи інші прояви соціальної дезадаптації, переважаючий абстрактно-послідовний стиль мислення. Наше дослідження частково підтверджує результати дослідження соціального інтелекту В.М. Куніциної [8], оскільки, за нашими спостереженнями, перевага абстрактно-послідовного стилю мислення, для якого притаманним є високий рівень рефлексивності, характеризує недостатній розвиток комунікативної культури особистості старшокласників, а помірне формування цього стилю поєднано із розвинутим абстрактно-вибірковим стилем характеризує старшокласників із розвинутою комунікативною культурою [12, 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.

Так, ми передбачаємо, що:

- Комунікативна культура особистості, її рівень розвитку знаходиться у тісному взаємозв'язку із рівнем розвитку комунікативних здібностей та компетенцій особистості старшокласника.
- Особливості формування комунікативної культури старшокласників засобами художньої літератури залежать від їхнього особистісного профілю, індивідуального стилю мислення, діяльності та спілкування, гендерних особливостей.

- Існує взаємозв'язок між сформованістю особистісно-мотиваційних утворень суб'єкта спілкування і розвитком його комунікативної культури – передусім її операційних (поведінкових) характеристик.
- Розвиток у старшокласників комунікативної культури залежить від сучасного і цілеспрямованого формування мотиваційного підґрунтя комунікативних якостей і вмінь, через які вона виявляється. Опанування культурного спілкування визначається також організаційно-дидактичним підходом до навчання спілкування і мірою комунікативної активності найстаршого школяра.
- Ефективність формування у школярів комунікативної культури підвищується за умови використання у навчально-виховному процесі наукового знання про специфіку розвитку її основних структурно-змістових складових – особистісної мотивації, морально зорієнтованих якостей і вольових властивостей, комунікативних знань і вмінь.
- Ефективним засобом формування конструктивних комунікативних норм і цінностей підростаючого покоління, загальної комунікативної культури може бути відповідно підібрана та інтерактивно опрацьована художня література, що виступає як один із видів альтернативного щодо засобів мас-медіа соціального впливу на особистість учнів старших класів. Психолого-педагогічні аспекти формування комунікативної культури учнів старшого шкільного віку включають у себе демонстрацію педагогічними працівниками різноманітних моделей комунікативної поведінки та ставлення до суб'єктів соціальної взаємодії, відображених у художніх творах.
- Комунікативне насичення освітнього процесу відбувається за рахунок використання засобів імітації, драматизації та організації опосередкованої рефлексії комунікативних зразків, представлених у найкращих зразках художньої літератури.

На жаль, не всі питання з даної проблеми є до кінця розв'язаними в психології. Однією з актуальних проблем на сучасному етапі розвитку психологічної науки є вирішення питання цілісного бачення досліджуваної проблеми формування комунікативної культури у старшому шкільному віці та запровадження системи практичних заходів з цією метою. Також більш докладно структуру комунікативної культури старшокласників та використання засобів художньої літератури для її розвитку і

методику її діагностування буде проаналізовано в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека [Текст] / Александр Григорьевич Асмолов. – М. : Смысл, 2007. – 528 с.
2. Бугайски М. Язык коммуникации [Текст] / Мариан Бугайски / [пер. с польск.]. – Х. : Изд-во «Гуманитарный центр» Артеменко Э. Г., 2010. – 544 с.
3. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребёнка (1928) [Текст] / Лев Семенович Выготский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1991. – № 4. – С. 5-18.
4. Гончар Т.І. Комунікативна компетентність: суть, структура, розвиток : [Електронний ресурс] / Тетяна Іванівна Гончар // Вісник КНУКіМ. Педагогіка. – К. : 2008. – № 2 (7). – С. 9–17.
5. Завершнева Е.Ю. Записные книжки, заметки, научные дневники Л.С. Выготского: результаты исследования семейного архива [Текст] / Екатерина Юрьевна Завершнева // Вопросы психологии. – 2008 – № 1, 2. – С.132–145, С.120–136.
6. Корніяка О.М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості [Текст] / Ольга Миколаївна Корніяка // Проблеми сучасної психології : [зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України] / [за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 3. – С. 294–316.
7. Костюк Г.С. Вікова психологія [Текст] / Григорій Силович Костюк; [за ред. Г.С. Костюка]. – К. : Радянська школа 1976. – 199 с.
8. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения [Текст]: Дисс.... докт. психол. наук / Валентина Николаевна Куницына. – СПб. : СПбГУ, 1991. – 387 с.
9. Михальчук Н.О. Психологія читання та розуміння літературних творів старшокласниками : [монографія] / Наталія Олександрівна Михальчук. – К. : ТОВ «Принт Хауз», 2012. – 368 с.
10. Михальчук Н.О. Обґрунтування старшокласниками літературних творів як критерій їх адекватного розуміння [Текст] / Наталія Олександрівна Михальчук // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН Украї-

- ни / [за ред. С.Д. Максименка]. – К. : ГНОЗІС, 2008. – Т. 10, вип. 4. – С. 348–359.
11. Михальчук Н.О. Розвиток інтелектуальних можливостей школярів засобами літератури : [навчально-методичний посібник] / Наталія Олександрівна Михальчук, Едуард Зенонович Івашкевич, Раїса Захарівна Потапшук. – Рівне : Принт-Хауз, 2010. – 192 с.
 12. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації : [навчальний посібник] / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. – 528 с.
 13. Сайтарли І.А. Специфика социологического подхода к исследованию культуры отношений [Текст] / Інна Анатоліївна Сайтарли // Альманах КНУ ім. Т. Шевченко. Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2010. – № 16. – С. 52–59.
 14. Турчин Т.О. Розвиток особистісної рефлексії у підлітків засобами художньої літератури [Текст] : Дисс... канд. психол. наук / Тетяна Олексіївна Турчин; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2009. – 170 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Asmolov A.H. Psykholohyya lychnosty : kul'turno-ystorycheskoe ponymanye razvytyya cheloveka [Tekst] / Aleksandr Hryhor'evych Asmolov . – М. : Smysl, 2007. – 528 s.
2. Bugajsky M. Jazyk kommunykacyu [Tekst] / Maryan Bugajsky / [per. s pol'sk.]. – Н. : Yzd-vo «Gumanytarnj center» Artemenko E. G., 2010. – 544 s.
3. Vyhotskyy L.S. Problema kul'turnoho razvytyya rebenka (1928) [Tekst] / Lev Semenovych Vyhotskyy // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psykholohyya. 1991. – N 4. – S. 5–18.
4. Gonchar T.I. Komunikatyvna kompetentnist': sut', struktura, rozvytok : [Elektronnyj resurs]. / Tetjana Ivanivna Gonchar // Visnyk KNUKiM. Pedagogika. – К. : 2008. – № 2 (7). – S. 9–17. – [Rezhyim dostupu : [http:// archive.org.ua/archive/2008-02-07/knukim-edu.kiev.ua/articles_gonchar.htm](http://archive.org.ua/archive/2008-02-07/knukim-edu.kiev.ua/articles_gonchar.htm)].
5. Zavershneva E.Ju. Zapisnye knizhki, zametki, nauchnye dnevniki L.S. Vygotskogo: rezul'taty issledovaniya semejnogo arhiva [Tekst] / Ekaterina Jur'evna Zavershneva // Voprosy psihologii. – 2008. – № 1, 2. – S.132–145, S.120–136.
6. Kornijaka O.M. Suchasni pidhody do vyvchennja komunikativnoi' kompetentnosti osobystosti [Tekst] / Ol'ga Mykolai'vna Kornijaka // Problemy suchasnoi' psihologii' : [zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo uni-

- versytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psychologii' imeni G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny] / [za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufrijevoi']. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2009. – Vyp. 3. – S. 294–316.
7. Kostjuk G.S. Vikova psychologija [Tekst] / Grygorij Sylovych Kostjuk; [za red. G.S. Kostjuka]. – K. : Radjans'ka shkola 1976. – 199 s.
 8. Kunicyna V.N. Trudnosti mezhlichnostnogo obshhenija [Tekst] : Diss.... dokt. psihol. nauk / Valentina Nikolaevna Kunicyna. – SPb. : SPbGU, 1991. – 387 s.
 9. Myhal'chuk N.O. Psychologija chytannja ta rozuminnja literaturnyh tvoriv starshoklasnykamy : [monografija] / Natalija Oleksandrivna Myhal'chuk. – K. : TOV «Prynt Hauz», 2012. – 368 s.
 10. Myhal'chuk N.O. Obg'runtuvannja starshoklasnykamy literaturnyh tvoriv jak kryterij i'h adekvatnogo rozuminnja [Tekst] / Natalija Oleksandrivna Myhal'chuk // Zb. nauk. prac' Instytutu psychologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny / [za red. S.D. Maksymenka]. – K. : GNOZIS, 2008. – T. 10, vyp. 4. – S. 348–359.
 11. Myhal'chuk N.O. Rozvytok intelektual'nyh mozhlyvostej shkoljariv zasobamy literatury : [navchal'no-metodychnyj posibnyk] / Natalija Oleksandrivna Myhal'chuk, Eduard Zenonovych Ivashkevych, Rai'sa Zaharivna Potashnjuk. – Rivne : Prynt-Hauz, 2010. – 192 s.
 12. Orban-Lembryk L.E. Psychologija profesijnoi' komunikacii' : [navchal'nyj posibnyk] / Lidija Ernestivna Orban-Lembryk. – Chernivci : Knygy – HHI, 2010. – 528 s.
 13. Sajtarli I.A. Specifika sociologicheskogo podhoda k issledovaniju kul'tury otnoshenij [Tekst] / Inna Anatoliivna Sajtarli // Al'manah KNU im. T. Shevchenko. Filosofs'ki problemi gumanitarnih nauk. – 2010. – № 16. – S. 52–59.
 14. Turchyn T.O. Rozvytok osobystisnoi' refleksii' u pidlitkiv zasobamy hudozhn'oi' literatury [Tekst] : Dyss... kand. psihol. nauk / Tetjana Oleksii'vna Turchyn; Prykarpat. nac. un-t im. V. Stefanyka. – Ivano-Frankivs'k, 2009. – 170 s.

Received November 12, 2016

Revised December 15, 2016

Accepted January 17, 2017

Psychological characteristics of personality development and the formation of professional self-consciousness of the student's personality while studying at higher educational institution

Onufriieva L.A. Psychological characteristics of personality development and the formation of professional self-consciousness of the student's personality while studying at higher educational institution / L.A. Onufriieva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 336–346.

L.A. Onufriieva. Psychological characteristics of personality development and the formation of professional self-consciousness of the student's personality while studying at higher educational institution. The basic mental process of adolescence is stated to be the development of self-consciousness. It is found that one of the essential features of student's personality mental development is further development of self-consciousness. It is shown that professional self-consciousness is influenced by the surrounding professional environment and professional activities. It is established that the expansion of professional self-consciousness is reflected in the increasing number of professional features that are reflected in the mind of a specialist, in overcoming stereotypes, in a holistic vision of oneself in the context of the professional activities. It is found that one of the conditions of the professional self-consciousness formation is future specialists' understanding the psychological sense of professionally important personality traits. It is shown that the formation of clear ideas about the psychological components of a specialist's personality promotes active professional development of future professionals. It is established that in a competition the psychological readiness to professional activities becomes a part of the professional education of the personality, and one of the major components of the professional training is to develop youth's professional and psychological readiness for labor and professional activities. It is concluded that professional and psychological training is one of the basic components of human progress in the work, the formation of his professional self-consciousness. It is established that the formation of professional self-

consciousness is the future specialists' self-cognition of professional, personal qualities and analysis of current requirements relating to a specialist, the formation of ideas about the content of the profession and of oneself as its representative; the realization of the practical importance of professional and psychological knowledge for future professional activities.

Key words: psychological characteristics, development, personality, student, formation, professional self-consciousness, training, higher educational institution, future specialists, professional training, vocational and psychological readiness, labor and professional activities.

Л.А. Онуфрієва. Психологічна характеристика розвитку особистості та формування професійної самосвідомості особистості студента під час навчання у ВНЗ. Констатовано, що основний психічний процес юнацького віку – розвиток самосвідомості. З'ясовано, що однією із суттєвих ознак психічного розвитку особистості студентського віку є подальше становлення самосвідомості. Показано, що професійна самосвідомість формується під впливом навколишнього професійного середовища і професійної діяльності. З'ясовано, що розширення професійної самосвідомості виражається у зростанні числа ознак професійної діяльності, що відбиваються у свідомості фахівця, у подоланні стереотипів, в цілісному баченні себе в контексті усієї професійної діяльності. З'ясовано, що однією з умов формування професійної самосвідомості є розуміння майбутніми фахівцями психологічного сенсу професійно значущих властивостей особистості. Показано, що сформованість чітких уявлень про психологічні складові особистості фахівця сприяє активному професійному становленню майбутніх фахівців. Встановлено, що в умовах конкуренції психологічна готовність до професійної діяльності стає складовою частиною професійної освіти особистості, а однією із провідних складових професійної підготовки є розвиток у молоді професійно-психологічної готовності до освоєння трудової та професійної діяльності. Зроблено висновок, що професійно-психологічна підготовка виступає одним із базових компонентів успішності людини в трудовій діяльності, формування її професійної самосвідомості. Встановлено, що формування професійної самосвідомості – це самопізнання майбутніми фахівцями професійних, особистісних якостей і аналіз сучасних вимог, що ставляться 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: психологічна характеристика, розвиток, особистість, студент, формування, професійна самосвідомість, навчання, ВНЗ, майбутні фахівці, професійна підготовка, професійно-психологічна готовність, трудова і професійна діяльність.

Л.А. Онуфриева. Психологическая характеристика развития личности и формирования профессионального самосознания личности студента во время обучения в вузе. Констатировано, что основной

психический процесс юношеского возраста – развитие самосознания. Установлено, что одним из существенных признаков психического развития личности студенческого возраста является дальнейшее становление самосознания. Показано, что профессиональное самосознание формируется под воздействием окружающей профессиональной среды и профессиональной деятельности. Выяснено, что расширение профессионального самосознания выражается в росте числа признаков профессиональной деятельности, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов, в целостном видении себя в контексте всей профессиональной деятельности. Установлено, что одним из условий формирования профессионального самосознания является понимание будущими специалистами психологического смысла профессионально значимых свойств личности. Показано, что сформированность чётких представлений о психологических составляющих личности специалиста способствует активному профессиональному становлению будущих специалистов. Установлено, что в условиях конкуренции психологическая готовность к профессиональной деятельности становится составной частью профессионального образования личности, а одной из ведущих составляющих профессиональной подготовки является развитие у молодежи профессионально-психологической готовности к освоению трудовой и профессиональной деятельности. Сделан вывод, что профессионально-психологическая подготовка выступает одним из базовых компонентов успешности человека в трудовой деятельности, формирования его профессионального самосознания. Установлено, что формирование профессионального самосознания – это самопознание будущими специалистами профессиональных, личностных качеств и анализ современных требований, предъявляемых к специалисту, формирование представлений о содержании профессии и о себе как его представителе; осознание прикладного значения профессионально-психологических знаний для будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическая характеристика, развитие, личность, студент, формирование, профессиональное самосознание, обучение, ВУЗ, будущие специалисты, профессиональная подготовка, профессионально-психологическая готовность, трудовая и профессиональная деятельность.

The formulation of the research problem. Young people, including students are the future. They have a special role in the society, because their representatives are heads of states, governments, scientists, economists, lawyers etc., they are the generation that will make history tomorrow. Therefore, in the formation of the student's personality the main problem is the problem of adolescents' self-perception and self-consciousness. This issue is considered in details by the psychologists: O.V. Vynoslavska, V.I. Noskov, I.S. Kon, L.M. Balabanova, Y.O. Samarin, M.O. Skok, V.I. Astakhova and many other researchers.

Later, a more complete definition was made by I.S. Kon, who noted that “Youth is socio-demographic group that differ on the basis of age characteristics, features and social situation and caused by social and psychological characteristics. Youth as a certain stage, a stage of the life cycle, is biologically universal, but its specific age limits, the associated social status and social and psychological features have social and historical nature and depend on social structure, culture and laws of socialization specific to the society” [3, p. 15].

The purpose of the article is the psychological characteristics of the student’s personality development and the formation of the professional self-consciousness of the student’s personality while studying at a higher educational institution.

The main material research. The process of formation of young people’s social maturity, the choice of life way takes place in all major spheres of the person’s life realizing through training and education, learning and transformation of the experience of older generations. The main socio-psychological regulators of this process, as well as youth position in society and in the structure of the historical process are the values, social norms and attitudes.

At the age psychology the youth is characterized as a period of a stable system of values formation, the formation of self-consciousness and social status.

A student as a person of a certain age and a personality can be seen in such manifestations [2, p. 65]:

1) social, conditioned by the student’s belonging to a certain social (academic) group and realized through the performance of the future expert functions;

2) psychological, that is the unity of mental processes, states and personality traits such as character, temperament, orientation, ability, which, in fact, influence the flow of mental processes and mental states origin;

3) biological, that includes the type of nervous activities, structure of analyzers, unconditioned reflexes, somatic type, psychomotor, physical condition and so on.

Y.O. Samarin distinguished a number of characteristics and contradictions of social and psychological problems that occur in the development of students. During this period the young person makes a choice of profession, masters it and begins to experience oneself in other areas of life, plans personal activities and behavior, actively makes independent judgments and actions. At this age, based on the synthesis of existing knowledge, life experience, inde-

pendent thoughts and actions the students get formed worldview, ethical and aesthetic views. However, due to the material dependence on parents there is the contradiction between the diversity of desires and the ability to satisfy them [8, p. 127].

The combination of work with full-time study makes another contradiction – an extraordinary shortage of free time, which affects both the quality of education and family relations, and which as a result reduces the intensity of intellectual and emotional life.

The next controversy, according to Y.O. Samarin [8, p. 128], is a chronic lack of time for processing ever-increasing flow of information. Knowledge becomes only the information that was adopted.

There is another feature of the mental development of students: in high school training and education are always ahead of the development, in higher educational institution the students' development is sometimes ahead of education.

The second period of adolescence is characterized by perfectionism and categorical ratings. American psychologist R. May considers [6, p. 262] that at some life period every young person feels the desire to rebel, to declare oneself as an independent personality, even if it will cost him/her and others. It proves only life force that breaks out, the energy and potential of the creative wealth of instinctual drives [6].

Self-appraisal of students is quite controversial and often unrealistic. It is carried out by comparing the ideal “Me” and real “Me”. However, the ideal image of “Me” is not affirmed and may be accidental, but the real “Me” is clearly perceived. This causes the internal uncertainty, often accompanied by external sharpness.

An important issue in the student's development is a freshman's adaptation to learning at higher educational institution. A sharp change of the stereotype of work, which a boy or a girl is used to (dynamic stereotype by I.P. Pavlov) at school, sometimes leads to nervous breakdowns and stress [2, p. 66].

Adolescence is a period that was historically formed the latest. Its necessity is caused by the complexity of social life and the demands that modern developed society put forward the level of professional education and personal maturity of its adult members. Consequently, adolescence is not fully established, 15-17 aged people even in one country may find themselves in different social conditions [12, p. 15].

Youth age is a very important stage of development in human life, in early youth, when morphofunctional aging of the body is completed, significant changes in the personality, psychological

and social aging take place. According to periodization adopted in age physiology, adolescence begins at the age of 16 among girls, among boys – 17 years [3, p. 10].

Age characteristics are considered to be characteristic to a period of psychological aging that tend to be revealed in the behavior of all members of this age stage. I.V. Dubrovina notes that the basic personality new formation of adolescence is psychological readiness for self-determination and the formation of new unity. The research results of scientists suggest that high school age, for example, is favourable to the formation of not only self-determination – personal, professional, and psychological readiness to it, providing [12, p. 116]:

1. The formation of high-level psychological structures, especially self-consciousness.
2. The development of needs, providing the presence of precepts, values and temporal perspective.
3. The formation of the prerequisites of identity as a result of the development and realization of their abilities and interests of each high school pupil.

Self-determination is the central issue in early adolescence. L.I. Bozhovych considers the cognition of the personal place in the future, the life prospects as the central point of mental and personal development at this age [1, p. 23].

Values are personality structure elements that characterize the content side of its orientation. Values are stable, invariant formations of moral consciousness as its basic ideas, concepts, “value units” [5, p. 189], components of outlook, expressing the essence of human morality, and hence the common cultural and historical conditions and prospects.

The system of value orientations is considered to be “close” program of life and is the basis for the implementation of a certain model of a personality.

In a number of studies researchers consider the adolescence to be sensitive, very favorable for the formation of value orientations, as a stable personality trait that promotes students’ outlook becoming, their attitude to the surrounding reality.

Considering the features of students’ value orientations formation, the researchers argue that this necessary and important element of personality structure is completely formed only among one-third of boys and girls. One-third of adolescents have value orientations only at the beginning stage and one cannot argue that they turned into a stable quality of the personality [4, p. 4].

The authors consider the perspective of time as ideas about the future plan of life, as one of the central instance that mediates human activities, affects the content and functioning of motivation and need sphere of personality [11, p.7]. Students often have motives associated with their personality; there is a large enough percentage of self-development motives. Motivation related to future professional activities and work is weak expressed. Thus, the most characteristic is the motivation aimed at personality, personal “Me”. The second place takes place the motivation of communication, and finally the third place belongs to business motivation associated with the implementation of educational and other tasks [10, p. 55].

A new sense of modern professionalism and the role of the personality in the formation led to a radical reassessment of values of the professional development. The requirements to the specialists, his training and education, to the subjects’ responsibility for the career, for his professional future have increased. The youth, future subjects of public relations, have the problems of conscious and personality-centered choice of profession, getting professional education and mastering education, professional growth and self-improvement.

Student age is the beginning of the transition from adolescence to adulthood, the most important period of self-consciousness development and self-esteem. It is found in recognizing the individuality and uniqueness, motives of behavior and activities. The professional self-determination of students is found at the final stage. All this makes it necessary a special work on the managing a process of the student’s professional self-consciousness, the formation of the professional self-concept [13].

Professional self-consciousness characterizes a certain level of student’s self-determination: understanding the life goals and plans related to self-realization in the professional field, realization of the professional intentions, their capabilities, abilities, talents, requirements, presented by activities, professional group.

The professional self-consciousness is formed under the influence of environment and professional activities. The acquisition of professional knowledge, skills, inclusion of students in different types of practice, making professional goals and ideals in the professional activities is the effective condition for the development of a future specialist at the stage of learning. A high productivity of the process of professional self-consciousness becoming is conditioned by the active life of the individual and

professional positions, taking into account both their own needs and the interests of society [7].

After the professionalism growth the professional self-consciousness has changed, the criteria of self-evaluation as a professional are also changing. The professional self-consciousness is reflected in the increasing number of professional features that are reflected in the mind of a specialist, in overcoming stereotypes, in a holistic vision of oneself in the context of the professional activities. The ability to adapt of the individual to the requirements of the profession is feasible only through the conscious development of the man, his ideas of life and professional plans. The activity of the personality, aimed at the professional choice of life plans, readiness for their adjustment, forecasting career takes a leading role in modern conditions of the production dynamics and constant innovations.

The objective psychological and pedagogical conditions of professional self-consciousness are the study of the requirements of the profession for future expert. In modern terms, these requirements are quite dynamic and change under the influence of changes in economic, industrial and social relations. This fact must be actualized in terms of individual targeting by targeting at the processes of personal professional development, professional mobility [9, p. 209]. Therefore, appropriate and relevant issue at present conditions is to pay attention to the study of the requirements of the profession to the personality of experts at specific industries, to get acquainted with the problems that may arise in practice, to the research of the professional and personal potential and its development at earlier stages of work.

One of the conditions of the professional self-consciousness formation, in our view, is future specialists' understanding the psychological sense of professionally important personality traits. The formation of clear ideas about the psychological components of a specialist's personality promotes active professional development of future specialists. In the competition the psychological readiness to the professional activities is a 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 to master labor and professional activities. Professional and psychological training is one of the basic components of human progress in the work, the formation of his professional self-consciousness [14, p. 223].

A student, developing his professional self-consciousness, shows optimism concerning potential success in the future, is more

confident in his professional competence, open to professional communications, ready to work hard, sets realistic professional goals, ready to take responsibility for professional problem situations, showing respect for another personality, puts forward new ideas and plans [7].

Conclusions. It is found that one of the conditions of the professional self-consciousness formation is future specialists' understanding the psychological sense of professionally important personality traits. It is shown that the formation of clear ideas about the psychological components of a specialist's personality promotes active professional development of future professionals. It is established that in a competition the psychological readiness to professional activities becomes a part of the professional education of the personality, and one of the major components of the professional training is to develop youth's professional and psychological readiness for labor and professional activities. It is concluded that professional and psychological training is one of the basic components of human progress in the work, the formation of his professional self-consciousness. It is established that the formation of professional self-consciousness is the future specialists' self-cognition of professional, personal qualities and analysis of current requirements relating to a specialist, the formation of ideas about the content of the profession and of oneself as its representative; the realization of the practical importance of professional and psychological knowledge for future professional activities.

Thus, the formation of professional self-consciousness includes: future specialists' self-cognition of professional, personal qualities and analysis of current requirements to a specialist's profession, the formation of ideas about the content of the profession and about oneself as its representative; understanding the practical importance of professional and psychological knowledge for future professional activities.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124–129.
2. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры / В.Ю. Большаков. – СПб. : «Социально-психологический центр», 1996. – 380 с.
3. Винославська О.В. Деякі відмітні риси «Я-концепції» сучасного студентства / О.В. Винославська // Демографічна ситуація в Карпатському регіоні: реальність, проблеми, про-

- гнози на ХХІ століття. Матеріали міжнародної наукової конференції. 15-18 травня. – 1996. – С.169–176.
4. Габермас Ю. Моральна свідомість і комунікативна дія / Ю. Габермас. – М. : Наука, 2000.
 5. Елисеєв О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеєв. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.
 6. Ефимов В.М. Студент 80-х в зеркале социологии / В.М. Ефимов, М.И. Милова // Вопросы общественных наук. – К., 1989. – Вып. 80. – С. 21–27.
 7. Завацкая Н.Е. Методические указания к практикуму по дисциплине «Психодиагностика» : в 2 ч. / Н.Е. Завацкая. – Луганск: ВНУ им. Даля. – Ч. 1. – 104 с.; Ч. 2. – 96 с.
 8. Маслоу А. Самоактуализация личности и образования / А. Маслоу; пер. с англ. – Киев : Ин-т психологии АПН України, 1994.
 9. Морсанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции / В.И. Морсанова. – М. : Наука, 1998.
 10. Немов Р.С. Психология : учеб. в 3-х т. / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – Т. 3 : Психодиагностика. – 632 с.
 11. Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности: Теория и практика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 192 с.
 12. 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.
 13. Соколов А.В. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества / А.В. Соколов, И.О. Щербакова // Социс. – 2003. – № 1. – С. 115–124.
 14. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М., 1972. – 345 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Beh I.D. Duhovni cinnosti v rozvytku osobystosti / I.D. Beh // Pedagogika i psykologija. – 1997. – №I. – S. 124–129.
2. Bol'shakov V.Ju. Psihotrening: Sociodinamika. Uprazhnenija. Iгры / V.Ju. Bol'shakov. – SPb. : «Social'no-psihologicheskij centr», 1996. – 380 s.
3. Vynoslavs'ka O.V. Dejaki vidmitni rysy «Ja-koncepcii» suchasnogo studentstva / O.V. Vynoslavs'ka // Demografichna sytuacija v Karpats'komu regioni: real'nist', problemy, prognozy na NHI stolittja. Materialy mizhnarodnoi' naukovoï konferencii'. 15-18 travnja. – 1996. – S.169–176.

4. Gabermas Ju. Moral'ne svidomist' i komunikatyvna dija / Ju. Gabermas. – M. : Nauka, 2000.
5. Eliseev O.P. Praktikum po psihologii lichnosti / O.P. Eliseev. – SPb. : Piter, 2001. – 560 s.
6. Efimov V.M. Student 80-h v zerkale sociologii / V.M. Efimov, M.I. Milova // Voprosy obshhestvennyh nauk. – K., 1989. – Vyp. 80. – S. 21–27.
7. Zavackaja N.E. Metodicheskie ukazaniya k praktikumu po discipline «Psihodiagnostika» : v 2 ch. / N.E. Zavackaja. – Lugansk: VNU im. Dalja. – Ch. 1. – 104 s.; Ch. 2. – 96 s.
8. Maslou A. Samoaktualizacija lichnosti i obrazovanija / A. Maslou; per. s anl. – Kiev : In-t psihologii APN Ukrainy, 1994.
9. Morsanova V.I. Individual'nyj stil' samoreguljacji / V.I. Morsanova. – M. : Nauka, 1998.
10. Nemov R.S. Psihologija : uceb. v 3-h t. / R.S. Nemov. – M. : VLADOS, 1998. – T. 3 : Psihodiagnostika. – 632 s.
11. Nepomnjashhaja N. I. Psihodiagnostika lichnosti: Teorija i praktika : uceb. posob. dlja stud. vyssh. uceb. zavedenij. – M. : VLADOS, 2001. – 192 s.
12. 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.
13. Sokolov A.V. Cennostnye orientacii postsovetskogo gumanitarnogo studenchestva / A.V. Sokolov, I.O. Shherbakova // Socis. – 2003. – № 1. – S. 115–124.
14. Spirkin A.G. Soznanie i samosoznanie / A.G. Spirkin. – M., 1972. – 345 s.

Received November 14, 2016

Revised December 16, 2016

Accepted January 18, 2017

М. Палюх

paluch.m@onet.eu

К. Пьонтковска

k.piatkowska@gmail.com

ПОЛОЖЕНИЕ СТАРЕЮЩЕГО ЧЕЛОВЕКА В ОБЩЕСТВЕ В ЭПОХУ СОВРЕМЕННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Paluch M. Position of aging man in the society in the period of modern civilization transformations / M. Paluch, K. Piątkowska // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 347–358.

M. Paluch, K. Piątkowska. Position of aging man in the society in the period of modern civilization transformations. With age, every man is gradually reducing its own activity, excluded from social life outside. Although old age is normal for being one of the most important periods of development, a contemporary man would strike it out of his/her life. Growing older, a man loses certain values, then “sentences” himself to take the new job, an initiative characteristic of the aging process. Old age is the pinnacle of wisdom and maturity in life. This period is a time of silence, reflection on the essence of life, the chance of discovery and enrichment of inner life. Therefore, the presence of older people in the family and in society creates the basis for the personal development of the individual and social community. Through the interaction of the people belonging to different generations, society creates a complete and integrated unity. It is revealed if not the presence of an elderly person, there would be various forms of social life, many actions of solidarity, brotherhood and selflessness. It is distinguished that the attitude of society towards the elderly person is a good indicator of cultural and spiritual level of the community. The aging process should be recognized multifaceted phenomenon in terms of the individual and for society, as a factor in the development of humanitarian attitudes and cooperation. It is proved that any society seeking to maintain the identity and unitary development cannot exist without the elderly. The young generation maintaining communication with the spiritual and material achievements of the elderly may develop much better. It is concluded, thanks to the elderly, the individuals as well as the society use the intellectual wealth of their experience and wisdom. The coexistence

M. Paluch – the scientific contribution of the co-author is 60% ,

K. Piątkowska – the scientific contribution of the co-author is 40% .

of generations of young people and elderly is essential to maintain continuity and cultural identity of these two interpenetrating groups.

Key words: old age, aging process, elderly, old age, society.

М. Палюх, К. Пьонтковска. Становище старіючої людини в суспільстві в епоху сучасних трансформацій цивілізації. У статті досліджується проблема старечого віку, а також розглядається становище старіючої людини в суспільстві у період трансформаційних цивілізаційних змін. Проаналізовано зміни, які відбуваються у сфері цінностей старіючої людини, оскільки перед нею з'являються нові проблеми та завдання, характерні для процесу старіння. Визначено, що хоча старість це природне явище і є одним із найважливіших періодів розвитку, сучасна людина із задоволенням би «викреслила» її зі свого життя. Показано, що присутність в сім'ї і товаристві літніх людей створює основу для розвитку особистості індивіда і всього соціуму в цілому. Доведено, що завдяки співіснуванню і взаємодії різних поколінь, соціум трансформується в єдине інтегроване ціле. Виявлено, що коли б не старші люди, то неможливо було б уявити собі існування різних форм громадського життя, а також багатьох видів активності, яка здійснюється з почуття солідарності або безкорисливості. Визначено, що відношення суспільства до літніх людей є дієвим індикатором рівня культурного і духовного розвитку цього соціуму, а процес старіння має багатоаспектний характер як в особистісному, так і в соціальному плані, адже це чинник розвитку гуманітарних принципів, підходів і співпраці. Доведено, що жодне суспільство, прагнучи до зміцнення почуття ідентифікації і особистісного розвитку, не може існувати без людей похилого віку. Крім того, молоде покоління, утримуючи зв'язок з духовним і матеріальним світом «старійшин» (літніх людей), може розвиватися набагато краще. Зроблено висновки, що завдяки літнім людям індивіди, як і суспільство в цілому, використовують їх духовні досягнення, досвід і мудрість, а співіснування молодих і людей похилого віку потрібне для підтримки безперервності і культурної ідентичності цих двох взаємодіючих і взаємопроникаючих груп.

Ключові слова: старість, процес старіння, «старійшина», старечий вік, суспільство.

М. Палюх, К. Пьонтковска. Положение стареющего человека в обществе в эпоху современных трансформаций цивилизации. В статье исследуется проблема старческого возраста, а также рассматривается положение стареющего человека в обществе в период трансформационных цивилизационных изменений. Проанализировано изменения, которые происходят в сфере ценностей стареющего человека, поскольку перед ним появляются новые проблемы и задачи, характерные для процесса старения. Определено, что хотя старость это естественное явление, представляющее собой один из важнейших периодов развития, современный человек с удовольствием бы «вычеркнул» её из своей жизни. Показано, что присутствие в семье и обществе пожилых людей создает основу для развития личности индивида и всего социума в целом. Доказано, что благодаря сосуществованию

и взаимодействию разных поколений, социум трансформируется в единое интегрированное целое. Обнаружено, что если бы не старшие люди, то невозможно было бы представить себе существование различных форм общественной жизни, а также многих видов активности, предпринимаемых из чувства солидарности или бескорыстия. Определено, что отношение общества к пожилым людям является действенным индикатором уровня культурного и духовного развития данного социума, а процесс старения имеет многоаспектный характер – как в личностном плане, так и социальном – это фактор развития гуманитарных принципов, подходов и сотрудничества. Доказано, что ни одно общество, стремясь к укреплению чувства идентификации и личностного развития, не может существовать без людей пожилого возраста. Кроме того, молодое поколение, удерживая связь с духовным и материальным миром «старейшин» (пожилых людей), может развиваться гораздо лучше. Сделаны выводы, что благодаря пожилым людям индивиды, как и общество в целом, используют их духовные достижения, опыт и мудрость, а сосуществование молодых и пожилых людей необходимо для поддержания непрерывности и культурной идентичности этих двух взаимодействующих и взаимопроникающих групп.

Ключевые слова: старость, процесс старения, «старейшина», старческий возраст, общество.

Вступление. Первой и естественной средой для жизни каждого человека всегда была семья, в которой росли и развивались индивиды, способные менять мир и создавать культурное наследие. Меняющаяся реальность несла очередные задания для человека, касающиеся важности его функционирования в семье. Функционирующая надлежащим образом семья обеспечивает соответствующую поддержку пожилых людей, поэтому в современной общественно-социальной жизни она является наиболее востребованным источником помощи.

По утверждению Петровского, старение – это процесс изменений, происходящий на протяжении всей жизни, результатом которого является ухудшение функционирования организма и в конечном итоге – смерть. А по мнению Ю. Рембовского, процесс старения – это один из этапов жизни человека, который является необратимым. Старение человека – всеобщий, многогранный процесс, который затрагивает социальный, психологический и биологический аспекты жизни человека [Leszczyńska-Rejchert 2010, с. 16].

На протяжении веков, именно дедушки и отцы являлись примерами для детей, а их присутствие или отсутствие определяло принадлежность к некоей группе людей, определенной касте или социальному классу. Честь и гордость, мужество и патриотизм, преданность и братство – это те ценности, которые укрепляли взаимную связь и определяли жизненные ориентации и стиль жизни.

Уже много веков отдельные типы сообществ с их нормами и культурными примерами влияют как на формирование, так и трансформацию форм семейной жизни¹. А поколение, которое отрицает идеалы, ценности и веру, и стремится к постоянному отрицанию, уже на протяжении нескольких десятков лет, видоизменяет понимание значения семьи. Получается, что семья функционирует в более широких, несемейных социальных системах и поэтому *процессы и преобразования семьи не являются исключительным результатом влияния ее внутренних «сил»; это, в значительной степени, результат влияния внешних структур и процессов* [Tyszka 1995, с. 30]. Однако результатом отрицания универсальных ценностей – истории, традиций, веры, становилось падение сообществ. Пропагандируемые модели собственной идентичности, семьи или процесса старения, являются, в значительной степени, результатом социальных и культурных обусловленностей, а также постоянно происходящих, в их рамках, перемен [Jakubowska 2009, с. 15].

Постановка проблемы. В XIX и XX веках, ввиду социальных процессов, положение стареющего человека претерпело некоторые метаморфозы. *В индустриальном и урбанизированном обществе сформировалась определённая система ценностей, которая воспринимает, прежде всего, личное везение и индивидуальные успехи человека, а не благополучие семьи как единого целого* [Goode 1982, с. 207]. Сейчас в города мигрирует огромное число молодых людей. Ослабевают и теряются контакты и связи с семьей [Rembowski 1986, с. 212]. Экономический фактор поспособствовал дезорганизации и дезинтеграции семейных связей и отношений. Отец-старейшина рода, глава семьи до сих пор, постепенно теряет свой авторитет. В индустриальный период семья трансформировалась в семью супружеского типа, далее нуклеарного – это вызвало изменения в позициях её членов: «старшина семьи» теряет свое положение главы семьи, а ребенок обретает новые, дополнительные права.

После войны политико-экономическое состояние государства начало ухудшаться. Семья распалась и терялась вера в прежние ценности, передаваемые в семье из поколения в поколение. Популяризовались молодость и эгоцентризм [Czerwiński 1974, с. 111–112]. Парадигма человека вне дома определила ряд изменений, происходящих в структуре семьи и ее функционировании; определила новые роли её членам [Rembowski 1986, с. 195–196].

¹ Por. http://model-rodziny.eprace.edu.pl/503.Rodzina-_definicja_i_typologia.html (dostęp dn. 10.06.2015r.)

Современность характеризуется тем, что человеческую деятельность мотивируют ценности и правила, основанные на практике потребления. Кроме того, практика рекламы стала главной сферой символической культуры сообществ запада [Spock 1992, с. 45]. При отсутствии надлежащих примеров и иерархии, способной упорядочивать реальность, формируется поколение навсегда незрелых сирот, вечных подростков и инфантильных полувзрослых. В настоящее время в мире, в котором царит потребительский стиль жизни, отсутствуют эталоны ценностей и память об истории, растут и взрослеют такие члены социума. Сегодня пожилой человек, в прошлом источник стандартов поведения и жизни – становится не ведущей, а ведомой личностью.

В разных источниках указывается на постоянное увеличение числа пожилых людей и стариков. Такой социальный процесс влечет за собой экономические, социальные и политические изменения. Проводилось множество исследований относительно жизни пожилых людей; состояния их здоровья, условий жизни, социального статуса, психологического состояния, организации досуга и их одиночества [Skalbania 2009, s. 18].

Цель статьи. При обсуждении вопросов и проблем процесса старения общества, которые определяют демографическую ситуацию Европы, особое внимание уделяется системным вопросам, таким как последствия такого состояния вещей для рынка труда, политики или сферы социальной защиты.

Анализ последних публикаций и изложение основного материала. В XXI веке положение индивида в социуме определяется образованием, профессией или стилем потребления, а не происхождением из определенного класса, социальной или религиозной группы. Воспитание и рождение в определенной семье может повлиять на уровень возможностей и варианты развития человека.

В польском обществе царит стереотип о том, что пожилой человек неактивен в професфере, существует только благодаря низкой пенсии или ренте, еле-еле сводит концы с концами, поддерживается членами семьи, и боится изменений, не признает и не использует новые технологии, имеет небольшие запросы и не заинтересован в собственном развитии. Пожилые люди часто выступают в качестве платных яслей и детского сада, оказывают помощь в воспитании ребенка и ведут хозяйство в отсутствие постоянно занятых родителей².

² K. Wądołowska, Polacy wobec ludzi starszych i własnej starości, BS/157/2009, CBOS, Warszawa 2009, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_157_09.PDF.

Развитие личности неразрывно связано с чувством идентичности. Источником личной идентичности является потребность в уникальности, а социальной идентичности – необходимость в принадлежности и схожести с другими [Boski і in. 1991, с. 113]. Потребность в идентичности выражается в близости, чувстве связи, общности и укоренения, стабильности и идентификации с наследием предков.

В XXI веке индивид является абсолютно свободным в выборе своих желаний, направленных на обеспечение только своего добра и благосостояния. Технический прогресс постепенно вытесняет традиционную культуру вместе с её ценностями. И несмотря на то, что человек современности намного здоровее и дольше живёт, очень часто он не знает, как найти смысл в своей жизни [Karała, Frąckowiak 2008].

Сегодня, в глазах молодого поколения стареющий человек является малоактивным. Деятельность, которая для него означает накопление и сосредоточенность на материи, не сочетается с духовным развитием, сферой священности. По данным некоторых исследований, молодые люди пользуются авторитетом у пожилых людей, особенно если речь идет о их собственной будущей семье. Однако нередко первые шаги молодых людей в профессиональной сфере направлены на изменения и прогресс, и часто они нарушают или вовсе отказываются от нравственных и социальных ценностей, привитых им семьёй. Молодое поколение меньше, нежели ранее, воспринимает значение и роль пожилых людей в иерархии своих культурных ценностей, для молодёжи растёт значение и важность средств массовой информации и группы сверстников [Zawadzka 2012, с. 11].

В настоящее время своеобразным парадоксом является огромная пропасть между пожилыми и молодыми людьми, однако медийные, общественно-политические или психологические дискурсы делают жизнь пожилых людей немного богаче. Поэтому и отмечается развитие диаметрально противоположных примеров и моделей. С одной стороны, поощряется любая активность пожилых людей, а с другой – отмечается безобразность старости, отказ от своих корней, популяризуется фармакология или эстетическая медицина. Также стоит обратить внимание на дуализм, который усугубляется СМИ, способствуя реальному восприятию старости молодыми людьми. В литературе можно встретить множество примеров, описывающих положительные стороны и перспективы пожилых людей. Подчеркиваются активность, долголетие, здоровый образ жизни, возможность

развития интересов – это все то, чем живут молодые люди, точно также как и пожилые. Все виды физической, умственной или духовной деятельности отражаются и пропагандируются в многочисленных политических программах или социально-общественных начинаниях. В этом сообществе традиционно плохо относятся к отстранению старших людей от активности в пределах семьи в пользу собственных нужд. Как ни парадоксально, но избавление от внешнего воздействия может вызвать более активную деятельность ради собственного развития и обеспечить гармонию и согласованность в семье [Rembowski 1986, с. 250]. При таком подходе у пожилых людей появляется возможность не быть обречёнными на существование в ожидании смерти. Именно в конце жизни многие люди усматривают шанс испытать независимость и свободу, что часто характерно для периода молодости. В средствах массовой информации, достаточно лишь зайти на страницы общенациональных порталов, царит молодость и реклама об эффективности борьбы с признаками старения, отсутствии границ в изменении внешности и, к сожалению, критика или даже жестокие комментарии относительно стареющих людей в вопросах их внешнего вида или речи. В течение последних лет прилагательное старый или старая, как определение возраста человека, приобрело однозначно отрицательный оттенок. Может мы, просто так боимся старости, что предпочитаем даже не называть ее имени? Или же мы просто всё еще не в силах поверить в то, что со старостью можно справиться³? В мире, где люди стремятся к удовлетворению своих потребностей, к карьерному росту или социальному развитию, в мире комфорта, потребительства и идеи *carpe diem* («жить настоящим», «ловить момент»), хочется убежать от старости и смерти, с которыми связана потеря того, что современный человек ищет на протяжении всей своей жизни. Часто люди оставляют своих пожилых родителей в домах престарелых, закрытых квартирах, убегая от возможности поблагодарить за подаренную им жизнь.

В первой половине своей жизни каждый человек настроен на активное приобретение благ, товаров, умений и навыков, а во второй – он уже склоняется к ограничению жизненной активности, выбирая из нее наиболее нужное и важное [Karala, Frąckowiak 2008, с. 5]. Старение является одним из этапов развития человека. С точки зрения науки, существенным для восприятия самого себя является принятие того факта, что годы бегут, а время истекает. Молодым людям следует понимать и осознавать то, что

³ Por. <http://www.seniorzy.pl/index.php/felieton/272-czy-staro-musi-by-tabu>

пожилых людей нужно уважать, ибо через десяток или несколько десятков лет это будет влиять на отношение их собственных семей к ним самим. Таким образом, передаются ценности и культура семьи и сообщества, что в более широком контексте определяет имидж и образ общества.

Активность пожилых людей – залог их правильного развития, гармоничной жизни, она способствует реализации целей и удовлетворению потребностей. Активность человека является той сферой его деятельности, которая дарит возможность для самовыражения, позволяет развивать и стимулировать творческие процессы [Posłuszna 2012, с. 75].

Во многих сферах жизни, пожилые люди подвергаются риску социальной маргинализации, основными причинами которой являются: *ухудшающееся здоровье, инвалидность, хронические заболевания, ограниченность при получении услуг специалистов в области гериатрии, снижение жизненных сил, отсутствие активности (даже пассивность большой группы пожилых людей), низкое качество образования, отсутствие ориентации в текущих, актуальных событиях жизни, сниженная роль потребителя услуг и товаров, а также чувство одиночества и технологическая неграмотность значительной части старших людей* [Kijak, Szarota 2013, с. 24]. Очень важно, чтобы пожилые люди сумели найти полезную и конструктивную форму проведения свободного времени. Пожилые люди все чаще получают возможность непрерывного образования в так называемых Университетах Третьего Возраста. Участие в организованных мероприятиях способствует адаптации пожилых людей как к биологическим, так и культурным или социальным переменам. Университеты Третьего Возраста создают возможность для интеграции старших людей с окружением, формируют и развивают их интересы [Kosemba 2000, с. 12]. Члены семьи должны поощрять открытие новых возможностей для познания себя, новые увлечения или развитие давно забытых интересов в пользу семьи. Пожилым человеком – индивидом, находящимся в определённой фазе жизни и нуждающимся в поддержке семьи. То, что отличает его от подрастающего поколения, это возможность распоряжаться своим временем без оглядки на мнение младших членов семьи. Часто пожилые люди, которые являются независимыми социально или/и финансово, имеют прекрасную возможность реализоваться в различных сферах жизни. Однако в польских семьях часто бывает так, что пожилые люди не имеют достаточных средств к существованию, и это вызывает апатию, «забытьё», от-

существование чувства ценности, порождающие отвращение к любым формам активности. В таком случае появляется наиболее важное задание для семьи.

В научной литературе существует термин социальной поддержки, которая касается как семейных ресурсов, так и несемейных. Семья как главная ячейка социума должна удовлетворять потребности ее старших членов. По мнению С. Кавуля [Kawula 1999, с. 338–341], существует пять типов социальной поддержки: оценивающая поддержка, эмоциональная, инструментальная, духовная и информационная. Семья должна укреплять чувство собственной ценности пожилых людей и заботиться об их безопасности. Члены семьи не должны отвергать советы старших людей и обязательно учитывать их в семейной жизни. Тогда пожилой человек чувствует себя нужным и чувствует свою жизненную ситуацию и свое положение. Кроме того, если пожилые люди нуждаются в помощи, в широком смысле этого слова, то ее следует им оказать. Обязанность семьи – материальная и финансовая поддержка родителей, бабушек и дедушек, также очень ценным является совместное времяпрепровождение, неподдельное внимание к человеку и его проблемам. Очень важным в совместном пребывании членов семьи является выражение признания, уважения, одобрения, оправдания значения и ценности. Это имеет особое значение, когда пожилой человек оказывается инвалидом. «Старость» нуждается в духовной поддержке, отсутствие которой вследствие болезней, вызывает изоляцию или депрессивное состояние. Поддержка является важной для определения смысла таких переживаний. Присутствие и понимание близких людей дарит чувство значимости, уважения и понимания [Szymańska, J. Sienkiewicz 2011, с. 550–553]. Кроме семьи, необходимость оказания помощи пожилым людям ложится и на государственные учреждения, органы местного самоуправления, хозяйственные субъекты и общественные организации.

Развитие медицины и общественного сознания постепенно способствуют прогрессу в деятельности относительно улучшения качества жизни пожилых людей, а также мотивируют их к физической и интеллектуальной активности. Пожилые люди являются членами разнообразных социальных групп, поэтому мы не можем воспринимать их потребностей одинаково. Несмотря на неоднородность пожилых людей, почти у всех них отмечается огромный страх перед заболеваниями, одиночеством, бесполезностью и нетерпимостью. Длительное одиночество пожилых людей способно вызвать у них замкнутость и сосредоточенность на

своих проблемах, что способствует возникновению психической и социальной изоляции, жизненной неудовлетворённости и возникновению чувства обиды.

Все больше социальной поддержки пожилые люди получают от знакомых, соседей и людей, вовсе не являющихся родственниками. Уход за пожилым и больным человеком, несомненно, очень часто является трудным и изнурительным занятием. Уход за таким человеком является сложным в физическом и психическом плане. Поэтому ближайшие родственники должны уметь использовать помощь дальних родственников, друзей, соседей и государства. Нахождение рядом с пожилыми или больными людьми может быть ценным жизненным уроком для молодого поколения. По мнению О. Чернявской [Konieczna-Woźniak 2008, с. 42], именно пожилые люди заботятся о передаче опыта от одного поколения к другому. Отношения и связь с внуками защищают их от чувства бесполезности и одиночества, представляя собой вознаграждение за труд по воспитанию их собственных детей.

Выводы и перспективы. Старение – процесс, начинающийся почти с самого рождения человека. Глядя на нынешние демографические сведения и статистические данные, можно отметить, что этот период является наиболее длинным в жизни человека. В результате развития техники и медицины, появления новых технологий, улучшения качества жизни, возникновения множества социальных инициатив границы периода старения будут непрерывно меняться вместе с трансформациями мира.

В XXI веке нужно формировать сильную личность и идентичность человека, основанные на положительных примерах, что позволит воспринимать человека на каждом этапе его жизни. В построении моральности и идентичности молодых поколений значительную роль должны играть старейшие в семье люди. Однако социальная незрелость современных пожилых людей, являющаяся через отсутствие эмоциональной связи, приводит к нерешительности в отношениях, относительности правил, лже-свободе, потребительскому стилю жизни в различных её сферах. Отсутствие эмоциональной связи в семье вызывает неумение осознавать и принимать ценности, принципы и нормы, которые могли бы повлиять на правильное развитие молодого поколения. А человек, пребывающий в неопределённости относительно своей идентичности, является неготовым к исполнению социальных ролей, он живёт в противоречии с собой, что в старости может привести к невозможности примириться с собой и с приближающимся концом жизни, к разным формам изоляции и депрессии.

Такой человек становится эгоистом и циником, который не уважает даже самых близких членов семьи.

Современный пожилой человек должен принимать активное участие в деятельности общества. Немалую роль в этом процессе должна играть семья. Возможно, что более частое осознание того, что каждый когда-то станет старым, повысило бы качество отношений между младшим и старшим поколениями. Пожилые люди уже, как правило, не способны влиять на прогрессирующие изменения в мире, они не в состоянии его менять и должны рассчитывать только на то, что поколение молодых людей, управляющих миром, будет учитывать их потребности и проблемы [Mariański 2004].

Библиография

1. Boski P. Tożsamość a odmienność kulturowa / P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre. – Warszawa 1991.
2. Budzyńska E. Wychowanie prospołeczne w rodzinie (w:) W trosce o rodzinę / E. Budzyńska; pod red. W. Świątkiewicz. – Katowice 1994.
3. Celęcek G. Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze. – Mazowieckie Studia Humanistyczne, 2005.
4. Czerwiński M. Życie po miejsku. – Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 1974.
5. Dudek M. Wsparcie osób starszych w Polsce – wybrane problemy / M. Dudek, M. Murat. – 1999.
6. Goode W. J. World Revolution and Family Patterns (w:) Socjologia małżeństwa i rodziny / W. J. Goode; pod red. F. Adamski. – Warszawa : PWN, 1982.
7. Jakubowska H. Społeczne wytwarzanie starości: definicje, granice, konteksty (w:) Patrząc na starość. – Poznań : Naukowe UAM, 2009.
8. Kapała M. Duchowy rozwój człowieka – między biernością i aktywnością (w:) Bierność społeczna. Studia interdyscyplinarne / M. Kapała, T. Frąckowiak; pod red. A. Keplinger. – Warszawa : Eneteia, 2008.
9. Kawula S. Wsparcie społeczne (w:) Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej / S. Kawula; pod red. D. Lalak, T. Pilch. – Warszawa : Akademickie «Żak», 1999.
10. Kijak R. J. Starość, między diagnozą a działaniem, Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego / R. J. Kijak, Z. Szarota. – Warszawa, 2013.

11. Kocemba J., Zarys gerontologii klinicznej / pod red. T. Grodzicki. – Kraków : Wydawnictwo MCKP, Uniwersytet Jagielloński, 2000.
12. Konieczna-Woźniak R. Zaangażowanie ludzi starszych w przekaz międzypokoleniowy (w:) Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – radości – dylematy, Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM 2008.
13. Leszczyńska-Rejchert A. Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości. – Olsztyn : Wyd. Uniwersytetu Warmińsko- Mazurskiego, 2010.
14. Mariański J. Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. – Kraków : NOMOS, 2004.
15. Minkiewicz A. Kryzys więzi rodzinnych i niektóre jego konsekwencje społeczne i kulturowe (w:) Rodzina – jej funkcje przystosowawcze i ochronne / red. E. Haloń. – Warszawa, 1995.
16. Posłuszna M. Aktywność rodzinna i społeczna osób starszych, Nowiny Lekarskie, 2012.
17. Pospiszyl K. Ojciec a rozwój dziecka / K. Pospiszyl. – Warszawa 1980.
18. Pospiszyl K. Trudności w sprawowaniu roli ojczyrna // Małżeństwo i rodzina. – 2004. – nr. 3.
19. Rembowski J., Rodzina w świetle psychologii, WSiP, Warszawa 1986.
20. Skąbiana B. Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień, Wydaw. Impuls, Kraków, 2009.
21. Spock B. O rodzicielstwie, wyd. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich. – Warszawa, 1992.
22. Szymańska J. Wsparcie społeczne / J. Szymańska, J. Sienkiewicz // Currents Problem off Psychiatry. – 2011. – nr. 12 (4).
23. Szczepański J. Elementarne pojęcia socjologii. – PWN, 1970.
24. Tyszka Z. Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa,(w:) Pedagogika społeczna, red. T. Pilch, I. Lepalczyk. – Warszawa, 1995.
25. Wojtczak D. Ludzie starzy i starość w polityce społecznej // Praca socjalna, 2005.
26. Zawadzka E. Funkcje rodziny dawniej i współcześnie. Podobieństwa i różnice – studium teoretyczne // Instytucja rodziny wczoraj i dziś Perspektywa interdyscyplinarna Tom 1 Między prawem i rynkiem / pod red. K.M. Stępkowska, J. K. Stępkowska. – TOP, 2012.

Received November 11, 2016

Revised December 19, 2016

Accepted January 28, 2017

Мареk Палюx

paluch.m@onet.eu

Кристиан Шайна

szajna_krystian@wp.pl

Современные проблемы социальной патологии в Польше. Педофилия как аксионормативное нарушение и законодательно-правовой вызов

Paluch Marek. Modern problems of social pathology in Poland. Pedophilia as axionormative disorder and legislative legal challenge / Marek Paluch, Krystian Szajna // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 359–370.

Marek Paluch, Krystian Szajna. Modern problems of social pathology in Poland. Pedophilia as axionormative disorder and legislative legal challenge. The authors of the article present a critical analysis of the existing information in the field of sexual dysfunction, which is pedophilia, codified as the deviation of norms and values and classified as a modern problem of social pathologies in Poland. It has been determined that modern social and legislative discourse deals with the problem of sexual offenders' isolation, who are put in state prisons and sentenced to long term imprisonment, whose period of punishment lasts until now. The coincidence of these facts provides a number of threats, among which the serious legal challenge becomes continuous current postulate of the protection of public interest. Completed literature review and the previous study of the theoretical principles of subject matter based on generalizations and operational conclusions help to determine the number of postulated issues or assertions aimed at optimization, improvement in the sphere of the correctional and rehabilitation activities, legislative codifications and social decisions in the context of post-penal estimates concerning individuals with sexual disorders. The important aspect is the position regarding the re-insulation and forensic psychiatric evaluation as a system solution as the protection of public interests. Therefore, we should take into account that the adopted measures must be planned, professional, relevant, adequate and targeted, and the sphere of legislative activity must be holistic and interdisciplinary,

Marek Paluch – the scientific contribution of the co-author is 50%,
Krystian Szajna – the scientific contribution of the co-author is 50%.

considering diagnostic and causal nature of this phenomenon. The issue of pathological sexual behavior is a broad theoretical understanding of the implication and complex practical and cognitive functions. The problem of post-penal isolation as a system solution for the protection of the public interest in the context of the return to society of individuals with pedophile disorders is indication and postulate axionormative codification. Theoretical analysis of these variables requires the development and implementation of appropriate analytical procedure having regard to number of components, hypothetical solutions and postulated perception of the final result.

Key words: sexual deviation, sexual criminality, pedophilia, social defense, pathology, axionormative, normalization, legislative settlement.

М. Палюх, К. Шайна. Сучасні проблеми соціальної патології в Польщі. Педофілія як аксіонормативне порушення і законодавчо-правовий виклик. У статті представлено критичний аналіз дотеперішньої інформації у сфері сексуального розладу, яким є педофілія, що кодифікується як девіація норм та цінностей і класифікується як сучасна проблема соціальних патологій в Польщі. З'ясовано, що сучасний суспільний та юридично-законодавчий дискурс включає проблему ізоляції сексуальних злочинців, ув'язнених у державних в'язницях, осуджених на довгостроковий термін позбавлення волі, період покарання яких триває до сьогодні. Проаналізовано, що збіг цих фактів передбачає низку загроз, серед яких серйозним законодавчим викликом стає безперервно актуальний постулат захисту суспільного інтересу. Здійснений огляд літератури предмету, попереднє вивчення теоретичних засад вказаної проблематики на основі поставлених узагальнень і операційних висновків, дозволяє визначити ряд постульованих питань чи тверджень, націлених на оптимізацію, вдосконалення та поліпшення загальної сфери виправної і реабілітаційної діяльності, нормативно-правових кодифікацій та соціальних вирішень в контексті посткримінальних припущень, що стосуються індивідів, у яких виявлено порушення в сексуальній сфері. Встановлено, що важливим аспектом обговорюваної проблематики є позиція щодо повторної ізоляції та судово-психіатричної оцінки як системного вирішення щодо захисту суспільних інтересів. Доведено, що усі показання мають характер утилітарної роботи по відношенню до середовищ, які перебувають під загрозою соціальної патології. Тому слід мати на увазі, що прийняті заходи повинні бути планованими, професійними, актуальними, адекватними та націленими, а сфера законодавчої діяльності повинна бути загалом цілісна і міждисциплінарна, враховуючи діагностичний і причинний характер цього явища. Зроблено висновки, що проблематика девіантних патологічних форм сексуальної поведінки є імплікацією широкого теоретичного розуміння і складних практично-пізнавальних функцій. Проблема посткримінальної ізоляції як системного вирішення щодо захисту громадських інтересів в контексті повернення до суспільства індивідів з педофільними порушеннями є індикацією і постулатом аксіонормативної кодифікації. Виявлено, що

теоретичний аналіз вказаних змінних вимагає розробки і здійснення належної аналітичної процедури, з урахуванням низки компонентів, гіпотетичних вирішень і постульованої перцепції кінцевого результату.

Ключові слова: сексуальна девіація, сексуальна злочинність, педофілія, соціальний захист, патологія, аксіонорматив, нормалізація, законодавче врегулювання.

М. Палюх, К. Шайна. Современные проблемы социальной патологии в Польше. Педофилия как аксионормативное нарушение и законодательно-правовой вызов. В статье представлен критический анализ донныне существовавшей информации в сфере сексуального расстройства, которым является педофилия, кодифицированная как девіація норм и ценностей, а также классифицирована как современная проблема социальных патологий в Польше. Определено, что современный общественный и нормативно-законодательный дискурс охватывает проблему изоляции сексуальных преступников, заключенных в государственные тюрьмах и осужденных на долгосрочное лишение свободы, период наказания которых длится до сих пор. Проанализировано, что совпадение этих фактов предусматривает ряд угроз, среди которых серьезным законодательным вызовом становится непрерывно актуальный постулат защиты общественного интереса. Осуществленное обозрение литературы предмета, предыдущее изучение теоретических принципов проблематики на основе обобщений и операционных выводов позволяет определить ряд постулированных вопросов или утверждений, нацеленных на оптимизацию, совершенствование и улучшение сферы исправительной и реабилитационной деятельности, нормативно-правовых кодификаций и социальных решений в контексте посткриминального предположения, касающихся индивидов с нарушениями в сексуальной сфере. Выявлено, что важным аспектом данной проблематики является позиция относительно повторной изоляции и судебно-психиатрической оценки как системного решения по части защиты общественных интересов. Доказано, что все показания имеют характер утилитарной работы по отношению к средам, которые находятся под угрозой социальной патологии. Поэтому следует иметь в виду, что принятые мероприятия должны быть планируемыми, профессиональными, актуальными, адекватными и нацеленными, а сфера законодательной деятельности должна быть холистической и междисциплинарная, учитывая диагностический и причинный характер этого явления. Сделаны выводы, что проблематика девиантных патологических форм сексуального поведения является импликацией широкого теоретического понимания и сложных практически-познавательных функций. Проблема посткриминальной изоляции как системного решения относительно защиты общественных интересов в контексте возвращения к обществу индивидов с педофильными нарушениями является индикацией и постулатом аксионормативной кодификации. Обнаружено, что теоретический анализ указанных переменных

требует разработки и осуществления надлежащей аналитической процедуры с учётом ряда компонентов, гипотетических решений и постулированной перцепции конечного результата.

Ключевые слова: сексуальная девиация, сексуальная преступность, педофилия, социальная защита, патология, аксионорматив, нормализация, законодательное урегулирование.

Постановка проблемы. Анализируя вопросы современных социальных патологий в Польше, нельзя обойти законодательную проблематику, касающуюся выхода из учреждений общего режима лиц, пребывающих в долгосрочном заключении в связи с совершением преступлений против половой свободы и нравственности. Существующие правовые нормы не охватывали посткриминальных решений в определённой сфере. Формальный дефицит в этой области является важным аспектом в связи с требованиями защиты общественных интересов и ситуации социального риска. Явление педофилии рассматривается как сексуальное расстройство, охватывающее широкий, разносторонний спектр, учитывая биологические, социальные, психологические диспозиции, а также сферу норм и ценностей.

Аксионормативная кодифицированная система является взаимосвязанным комплексом норм и ценностей, зависящих от широкого спектра проявлений в общественной жизни, типичным для определённой культуры, своеобразным социальным регулятором и детерминантой поведения индивида, который подразумевается как индивидуальное проявление или социальный субъект. Условием надлежащего сотрудничества в данной социальной системе являются действия, соответствующие интернализированным нормам, а также моделям общепризнанного поведения, оптимального для внутреннего уклада образца позиций и поведения. Нарушения в гомеостазе социальных условий являются результатом дефектного набора взаимозависимых компонентов, классифицированных как патогенные факторы. Источник указанных негативных детерминант следует выделять из широкого набора элементов, отдельных субъективных условий, внешних переменных, внутренних факторов, разрушительных воздействий социализирующих первично и вторично, дефектов общественной системы в целом.

Отмечается, что существенным аспектом индивидуального и общественного функционирования индивида является сфера потребностей различного многоэлементного сбора, где важной является сфера сексуальных потребностей человека. Эвристическая модель функционирования индивида охватывает систему социально-культурного регулирования, имплицитно

общественные роли, систему психологического регулирования, которая зависит от индивидуальных потребностей, в сумме создавая сферу позиций, а на финальном этапе определённое поведение [6: 14]. Холистический подход учитывает полный период развития, биологический, психологический аспект, взаимодействия в среде, функционально совершая своеобразную реориентацию, предоставляя своевольный результат изменений, который, однако, по-прежнему характеризуется нехваткой постоянства, лабильностью и системой взаимосвязи. В качественной призме функций упомянутых влияний ультимативный характер имеют патологические свойства относительно прагматичных.

Рассмотрение нормы в призме поведения индивида является синонимом правильности действия, согласного с общественными ожиданиями, а также социально-культурными условиями в стандартной трактовке. В сфере нормы остается то, что повсеместное, известное, соответствующие нормальному распаду напряжения и частоты проявления. С гуманитарной точки зрения норма учитывает биологический, психологический, медицинско-психиатрический, интерактивный, педагогический и социальный критерий. Анализируя сферу сексуальных девиаций, необходимо исследовать отдельные составляющие, в которых биологические условия охватывают широкую смысловую сферу, оппонируя оптимальному функционированию в социальной среде, корреспондируя с сохранением функционального благополучия, правильной структуры личности. Принимая во внимание психологическую аксиому, следует оппонировать соответствующий уровень контроля импульсов, просоциальные методы перевоспитания напряжения, удержание субъективного психического равновесия. Постулат интерактивности характеризует адекватную реакцию субъекта по отношению к внешним стимулам, способность противопоставления негативному влиянию патологических социальных, биопсихических и ситуативных факторов. Социальный коэффициент относится к содержанию смыслового мотивационного соответствия по отношению к общественно приемлемым нормам и ценностям, следовательно, интерферирует с аксионормативной сферой. Педагогические требования внедряют желание субъекта, корреспондирующего с активностью, цель которой самореализация, реальная автономия и развитие. Нарушения в сфере отдельных переменных являются предпосылкой для определённых патогенных изменений в соответствующей сфере.

Отмечается, что психологические факторы играют важную роль в сексуальном развитии субъекта, учитывая также

определенные формы манифестации этих же условий. Следует иметь в виду, что скелет сексуального поведения существенно связан с личностью человека, учитывая уровень интеллектуального развития, сферу эмоций, взглядов и систему ценностей. Важно, что сексуальность человека не является отдельной структурой индивида, однако исполняет роль составляющего элемента целой системы.

Представление основного материала. Общественная модель основывается на теориях, которые признают, что социальное окружение индивида является стимулятором сексуальной патологии и отвечает за её сохранение [1: 65]. Принадлежность составляет всего лишь символическую привязанность, которая учитывает вопрос удовлетворения потребностей патологическим способом, минуя сферу установки на объект, которая не может быть реализована, учитывая патогенный характер целостного уклада. На поведение влияет само присутствие других личностей. Люди могут самым лишь присутствием влиять на других людей двумя способами. Первый вызывает эффект социальной фасилитации – тогда присутствие положительно влияет на выполнение задач, повышает эффективность и, следовательно, увеличивает достижения. Второй приводит к ухудшению результатов, то есть эффект социальной ингибиции [4: 22]. Тем самым фасилитация является своеобразным мотиватором действий, имеет характер положительного укрепления, а социальная ингибиция классифицируется как негативный фактор, контрпредложение для амортизации или общественно полезной умеренности.

Пытаясь характеризовать виновника сексуального насилия по отношению к несовершеннолетним лицам, следует выделить ряд глобальных компонентов, где большинство из них классифицируются как незрелость и неадекватность в сфере позиций, отношения и поведения, низкий уровень социальной компетентности, отсутствие адекватной самооценки, снижение контроля с точки зрения импульсов, агрессивное поведение, психопатические черты, склонность манипулировать социальной средой, низкий уровень эмпатического поведения, склонность рационализировать собственное негативное поведение, а также значительный уровень познавательных деформаций.

Инфантильность и отсутствие критцизма является равнодействующими показателями примитивизма, лабильности, отсутствия первичного операционализма в сфере позитивного опыта, аномалии, отклонения и существенными аберрации в сфере индивидуальных отношений, реакционной ориентации, действия. Указанные неправильности социальной плоскости

включают ассоциативно связную асхематичность, охватывают дефекты интеграции познавательного-эмоциональных реакций, своеобразные ассоциации в среде. Диапазон оптимальной самооценки подразумевает ошибочную интерпретацию, кодифицированную как представление реальности. Управление импульсами характеризуется отсутствием согласованности, аранжирует лишь впечатление причинности, не одобряет содержание коннотации, причинно-следственный фактор, генерируя требовательное отношение, конфликтогенное поведение. Психопатический тип кодируется как эмоционально-волевой дефицит, устойчивая оппортунистическая, антагонистически-деструктивная позиция, неспособность реализовать устойчивые социальные отношения, низкий уровень толерантности к фрустрации, склонность к агрессивному поведению, пониженный порог высвобождения агрессии, отсутствие операционализации опыта, чувство вины, перекладывание ответственности. Манипуляционное поведение составляет импликацию интернализации негативных интерпретационных рамок в контексте общественной кооперации, настроенной на единичный оптимальный эффект суггестивного влияния, склонность создания индивидуально выгодных следствий внешнего действия. В сфере эмпатического поведения виновники сексуального насилия не проявляют склонности к восприятию общественного мира как связной совокупности, регулярного конструкта, настроенного на индивидуальный и сверхиндивидуальный эффект. Рационализация собственного поведения относится к генерированию индивидуально апробированной сферы, учитывая лживость операционного опыта.

Указанная активность должна представлять оптимальный образец для выбора важной комбинации прогностически значимых факторов. Следует иметь в виду, что нужно исключать формулы, которые присваивают одинаковое значение для всех доступных прогностических факторов, поскольку такие действия будут иметь несогласованный, девальвационный характер прогноза, пребывая в сфере низкой релевантности. Соответствующие изучение и диагноз явления указывают на запланированное действие на основе статистического и клинического прогноза, принимая во внимание теоретический анализ, а также обзорные доступных эмпирических данных.

Обесценивание в сфере норм и ценностей указывает, что индивид склонен пересматривать собственные взгляды, приспособляя их к реальным событиям, что является существенной познавательной иллюзией. Речь идёт о повороте причинно-следственной

связи, отсутствии сознательного контроля поведения. Следует также учитывать повествовательные ошибки, где несогласованность нарушает логичность умозаключения и эмоциональную выразительность, при одновременной суггестивной наррации, кодифицирующей иллюзию неизбежности определённых событий. Кроме того, указанная модель учитывает патологии в сфере единичных и перемещенных на популяцию заключений, отсутствие последовательности или неточность принятых решений, предвиденье основано всего лишь на интуиции, минуя опыт и реальное умозаключение. Активность субъекта часто основывается на эвристике аффекта, где оценка и принятые решения являются переменной актуального эмоционального состояния [2]. В действиях важным является отсутствие перспективных заключений, нарушение процессов принятия решений, вызванное невозможностью точного анализа решений в условиях риска, действия, основанные на интуиции, предсказуемые, часто прозаические, тривиальные. В этой области индивид может проявлять склонность к развитию парадокса одновременных, двойственных взглядов, где действия рассматриваются как несовместимые с определённой конвенцией, однако удовлетворение извращённых потребностей является сильным реакционным стимулом. Такие качества имеют латентный характер, их трудно обнаружить непосредственно, являющиеся фальшивыми переменными между стимулом и реакциями. Следует принимать во внимание, что сфера посткриминального влияния по отношению к индивидам с расстройствами в сексуальной сферы должна включать определённую, плановую и существенно связную модель действия, которая учитывает постулат защиты общественного интереса, представляющий объективную юридическо-нормативную кодификацию. Отмечается, что во многих ситуациях девиантное поведение индивида влечёт последствия, которые охватывают целое сообщество, или приводит в действие специфические макрообщественные процессы [5: 16]. Патологический характер разложения переменных факторов разнообразного характера создает определённую общественную реакцию, которая представляет целесообразную активность коллективного субъекта. Основой обсуждаемых явлений в общественном измерении является специфика исследуемых злоупотреблений, отсутствие однозначных законодательных кодификаций в указанной сфере, которые классифицируются как общественно существенная проблема.

В контексте законодательных решений на канве польских правовых норм существующие формальные нормативные

инструменты учитывали только этап пенализации преступлений педофилов, проведение терапии в условиях пенитенциарной изоляции, оставляя в стороне посткриминальную сферу. Важным является то, что расстройство сексуальных предпочтений указывает на потребность и необходимость продолжения терапии на свободе в качестве основного компонента, обуславливающего положительный эффект целостного исправительно-ресоциализационного процесса. Указывается на обязательный характер методологической модели, учитывая специфику злоупотребления, сложность явления, неоднородную структуру расстройства, уровень усиления определённых дисфункций, специфический, непрерывный, мнимо прочный диапазон нарушений. Польская посткриминальная политика временно не включала положения, касающиеся индивидов, которые покидают исправительное учреждение после отбытия наказания в виде лишения свободы за преступления нравственного характера, где атипичность указанного нарушения должна продолжать дистинктивное решение и профессиональное планирование в указанной сфере. Отмечается, что патологический характер активности индивида имеет способность создавать и координировать нестандартные социальные реакции на завершающем этапе, а также прогрессивных правовых норм, приводя в движение процессы, которые в стандартных условиях не наблюдаются. Недостаточный уровень постулированной реализации защиты общественного интереса вызывает специфическую активность, в результате коннотации общество – динамичный социальный организм.

Выводы. Принимая во внимание актуальные юридические решения, отмечается, что сфера посткриминального влияния на индивидов, которые покидают исправительные учреждения лишения свободы за преступления по отношению к сексуальной свободе и нравственности [7], имеет многоаспектный практический характер, осуществляемый в виде психиатрического интернирования, совмещенного со специализированной терапией в закрытых условиях или в форме превентивного надзора. Орган судебной власти владеет юридическими инструментами к постановлению о помещении данного индивида в Национальный центр предотвращения диссоциального поведения (KOZZD), или независимого решения о превентивном надзоре органов полиции. Основанием указанного решения является целостный характер обстоятельств, установленных по данному делу, получение экспертной оценки, результатов прежнего терапевтического исследования и альтернативно эффектов лечебно-терапевтическо-

го влияния, осуществляемого после освобождения. Указывается на существенные предпосылки для реализации определённых действий, если в процессе пенитенциарной изоляции индивида в терапевтической системе отбывания наказания лишения свободы психиатр или психолог составит заключение о наличии в осуждённого психических дисфункций в виде расстройств индивидуальности, слабоумия или нарушений сексуальных предпочтений, характер и усиление которых указывают на значительную правдоподобность совершения преступных действий против жизни, здоровья или сексуальной свободы других лиц. Директор исправительного учреждения уполномочен обратиться к суду с формальным предложением о признании субъекта заявления лицом, представляющим существенную общественную угрозу. Указанное заявление должно быть составлено не позже чем восемь месяцев перед ожидаемым термином окончания наказания лишения свободы осуждённого. Соответствующий локально, предметно и функционально суд для рассмотрения дела определяет в процессе или данный индивид представляет угрозу, назначая двух экспертных специалистов в области психиатрии, а также экспертного психолога, в случае лиц с психическими нарушениями, а в случае лиц с расстройством сексуальных предпочтений экспертного врача в области сексологии, или сертифицированного психолога сексопатолога [8]. Кроме того, администрация исправительного учреждения обязана информировать компетентный территориальный комиссариат полиции об освобождении с исправительного учреждения общего режима определённого лица не позже, чем за четырнадцать дней до фактического освобождения. Тюремная служба распоряжается 22 терапевтическими отделами для лиц с непсихотическими психическими расстройствами или слабоумием, в 7 отделах проводится специализированное терапевтическое воздействие для виновников преступлений против сексуальной свободы и нравственности, у которых обнаружено расстройство сексуальных предпочтений. Сегодня в таких терапевтических отделах находится около 1,5 тыс. осуждённых, у 290 обнаружено расстройства сексуальных предпочтений [3]. Осуждённые поддаются групповому и индивидуальному психологическому, воспитательному, а также терапевтическому воздействию.

Конституционный трибунал (ТК) признал, что закон о судебной процедуре по отношению к особам с психическими расстройствами, представляющих угрозу для жизни, здоровья или сексуальной свободы других людей, соответствует основному за-

кону. С момента его действия директоры следственного заключения и исправительных учреждений направили 112 заявлений о применении закона к осужденным, срок заключения которых заканчивается. Сфера процессуального дела охватывала, в том числе, сферу дефицитов индивида, представляющего опасность, ретроактивность закона, наличие свойств правовых норм с обратной силой действия, что является неприемлемым в пределах созданного права, уголовный / неуголовный характер мер, применяемых к лицам с расстройствами, следовательно, сферу апелляции на повторное вынесение приговора в том же деле согласно закона, понятие высокой и очень высокой вероятности совершения уголовного преступления, а также оснований судебного решения о выписке особы помещенной с KOZZD.

Согласно решению ТК, законодатель нормализовал необходимость защиты жизни и здоровья всех лиц от преступных действий особо опасных для общества индивидов, которые после отбытия тюремного заключения всё ещё могут представлять угрозу. Согласно Уголовному Кодексу посткриминальная изоляция предусмотренная законом, не является уголовной мерой, а всего лишь опосредствованной связью с прошлым человека, представляющего опасность. Помещение в KOZZD не представляет собой ретроактивное действие закона, не является наказанием или предупредительной мерой. Способ выполнения постановления суда приводит к тому, что изоляция значительно ближе учреждению принудительного помещения пациента в психиатрическом предприятии, чем наказание лишения свободы. Закон позволяет Суду выдать постановление о необходимости, или ненужности дальнейшего пребывания в изоляции на основании мнения врача-психиатра. Результаты терапевтического исследования недостаточно из перспективы процедурных гарантий, которые должны предоставляться помещенному лицу.

Закон позволяет суду вынести судебное решение о необходимости или избыточности дальнейшего пребывания в изоляции на основании заключения психиатра и результатов терапевтического воздействия является недостаточным с точки зрения процессуальных гарантий, которые должны принадлежать помещенному лицу. Обязанность запрашивания судом заключения двух экспертов психиатров и эксперта-психолога укрепляет процессуальные гарантии осуждённого, к которому относится заявление о помещении в центре или использовании превентивного надзора. Оценка, сделанная экспертами относительно состояния здоровья и возможного дальнейшего поведения исследу-

дуемого, оправдывает признание его особой, предоставляющую опасность, от этой оценки зависит применение или неприменение по отношению к ней превентивного наблюдения или помещение или не помещения её в изоляции [9]. Указанный аспект попадает в сферу применения закона и является исключительной компетенцией суда.

Перспектива дальнейших исследований данной проблемы. Важным элементом анализа данного явления для законодательного процесса является определение объекта исследования, указание сущности явления, причинных элементов, значимых переменных, практических и гипотетических последующих событий, диагностических средств и конститутивных факторов, учитывая систему и значительное влияние внешней среды, общественных систем. Взаимозависимый характер сменности явлений будет свидетельствовать о вещественности и закономерности указанного исследования как практически полезной деятельности.

References

1. Beisert M., Pedofilia. Geneza i mechanizm zaburzenia. Nowy autorski model oparty na badaniach pedofilów osadzonych w polskich więzieniach, GWP. – Sopot 2012.
2. Kahneman D., Pułapki myślenia, Wyd. Media Rodzina. – Poznań, 2011.
3. Ministerstwo Sprawiedliwości. Centralny Zarząd Służby Więziennej. Roczna informacja statystyczna za rok 2015. – Warszawa, 2015.
4. Nowacki Z. Wywieranie wpływu społecznego w warunkach izolacji więziennej. – Kraków : Impuls, 2012.
5. Pospiszył I. Patologie społeczne, PWN. – Warszawa, 2010.
6. Pytka L. Pedagogika resocjalizacyjna, Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne. – Warszawa : Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2001.
7. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Kodeks Karny. Dz. U. 1997 nr 88 poz. 553.
8. Ustawa z dnia 22 listopada 2013 r., o postępowaniu wobec osób z zaburzeniami psychicznymi stwarzających zagrożenie życia, zdrowia lub wolności seksualnej innych osób. Dz.U. 2014 poz. 24.
9. Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 23 listopada 2013. Sygnatura Akt K 6/14.

Received November 12, 2016

Revised December 15, 2016

Accepted January 24, 2017

Формування поведінки подолання в процесі професійного становлення майбутніх психологів

Rysynets T.P. Formation of the coping behavior in the professional development of future psychologists / T.P. Rysynets, I.S. Pototska // 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 35. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 371–383.

T.P. Rysynets, I.S. Pototska. Formation of the coping behavior in the professional development of future psychologists. The results of studying coping behavior of psychology students during the process of their professional development which consists of coping action, coping strategies and coping styles are presented in the article.

It is studied that in difficult life situations future psychologists use adaptive coping strategies such as avoidance, distraction and social diversion that are not directly aimed at changing the situation and solving it, but indeed provide a sense of emotional comfort and acceptance of others. In the process of studying coping behavior, a conclusion about the severity of asocial and passive coping strategies was made. A strong connection between the year of study and the choice of coping strategies was proved. After gaining professional knowledge, the formation of competency and skills, the ways of coping with difficulties change in the direction of lowering the quantity of unproductive strategies. A conclusion was made that differentiation, accuracy and predictability of cognitive assess of a complex situation by future psychologists depends on the stage of professional training. The greatest dynamics are characteristic to prosocial and passive coping strategies.

The application of factor analysis allowed us to obtain clearly structured, internally consistent matrix describing the 76.29% of the total variance, which is based on universally accepted and widely applied questionnaires in psychology.

Key words: coping behavior, coping action, coping strategies, coping style, professional development, future psychologists, life situation, a difficult life situation.

T.P. Rysynets – the scientific contribution of the co-author is 50%,
I.S. Pototska – the scientific contribution of the co-author is 50%.

Т.П. Рисинець, І.С. Потоцька. Формування поведінки подолання в процесі професійного становлення майбутніх психологів. Представлено результати вивчення поведінки подолання студентів психологів у процесі їх професійного становлення, яка складається з копінг-дій, копінг-стратегій та копінг-стилів.

Досліджено, що в складних життєвих ситуаціях майбутні психологи використовують адаптивні стратегії подолання: уникнення, відволікання та соціальне відволікання, які не спрямовані безпосередньо на зміну ситуації та її вирішення, втім забезпечують відчуття емоційного комфорту та прийняття інших. При дослідженні копінг-поведінки зроблено висновок про виразність асоціальних та пасивних стратегій подолання. Було доведено існування тісних зв'язків між курсом навчання і вибором копінг-стратегій. Із набуттям професійних знань, формуванням умінь та навиків способи подолання із труднощами змінюються у бік зниження кількості непродуктивних стратегій. Зроблено висновок, що диференційованість, точність, прогностичність когнітивної оцінки майбутніми психологами складної ситуації залежить від етапу професійної підготовки. Найбільша динаміка характерна для просоціальних і пасивних копінг-стратегій.

Застосування факторного аналізу дозволило отримати чітко структуровану, внутрішньо несуперечливу матрицю, що описує 76,29% сукупної дисперсії, яка базується на результатах загальноновизначених і широко застосованих в психології опитувальників.

Ключові слова: поведінка подолання, копінг-дії, копінг-стратегії, копінг-стилі, професійне становлення, майбутні психологи, життєва ситуація, складна життєва ситуація.

Т.П. Рисинец, И.С. Потоцкая. Формирование преодолевающего поведения в процессе профессионального становления будущих психологов. Представлены результаты изучения преодолевающего поведения студентов психологов в процессе их профессионального становления, состоящая из копинг-действий, копинг-стратегий и копинг-стилей.

Доказано, что в сложных жизненных ситуациях будущие психологи используют адаптивные стратегии преодоления такие как: избегание, отвлечение и социальное отвлечение, которые не направлены непосредственно на изменение ситуации и её решение, но обеспечивают ощущение эмоционального комфорта и принятие других. При исследовании копинг-поведения сделан вывод о выраженности асоциальных и пассивных стратегий преодоления. Было доказано существование тесных связей между курсом обучения и выбором копинг-стратегий. С приобретением профессиональных знаний, формированием умений и навыков способы преодоления трудностей меняются в сторону уменьшения количества непродуктивных стратегий. Сделан вывод о том, что точность, прогнозируемость когнитивной оценки сложной ситуации зависит от этапа профессиональной подготовки будущих психологов. Наибольшая динамика характерна для просоциальных и пассивных копинг-стратегий.

Применение факторного анализа позволило получить четко структурированную, внутренне непротиворечивую матрицу, которая описывает 76,29% совокупной дисперсии, которая базируется на результатах общепризнанных и широко применяемых в психологии опросников.

Ключевые слова: преодолевающее поведение, копинг-действия, копинг-стратегии, копинг-стили, профессиональное становление, будущие психологи, жизненная ситуация, сложная жизненная ситуация.

Постановка проблеми. Інтенсивність перетворень, що відбуваються на сучасному етапі в нашій державі, призводять до необхідності глибокого осмислення вимог суспільства до особистості фахівця психолога. Існуюча система підготовки психологічних кадрів орієнтована в більшій мірі на накопичення теоретичних знань і призводить до того, що, опиняючись згодом в реальній робочій ситуації, для якої характерна невизначеність та різноманітність контекстів застосування знань, майбутні психологи переживають особистісну та професійну кризу. Саме в таких ситуаціях конструктивна поведінка подолання допоможе максимально ефективно виконувати професійну діяльність, що і виступає важливою передумовою професійної самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних психологічних дослідженнях поняття подолання або копінг (coping behavior) охоплює широкий спектр активності людини, починаючи від неусвідомлених психологічних захистів і завершуючи цілеспрямованими способами подолання проблемних ситуацій. Методологічну основу дослідження становлять уявлення про наявність різних стилів реагування на стрес – психологічний захист (В.І. Журбін, Л.В. Мошенська, Р.Р. Набіулліна, І.М. Нікольська, Л.Г. Петухова, З. Фройд, К.Г. Юнг) та психологічне подолання (Л.І. Анциферова, О.В. Лібін, О.В. Лібіна, Г.В. Ложкін, С.К. Нартова-Бочавер, С.С. Carver, А.Т. Ebata, N.S. Endler та J.D.A. Parker, R.S. Lazarus та S. Folkman).

Метою нашого дослідження було визначити особливості формування поведінки подолання в процесі професійного становлення майбутніх психологів. Задля досягнення мети було поставлено такі завдання: емпірично дослідити копінг-дії, копінг-стратегії та копінг-стили майбутніх психологів на різних етапах професійної підготовки; використати методи математичної статистики з метою дослідження впливу тих чи інших факторів на зміну досліджуваної величини.

Враховуючи те, що поведінка подолання складається із: копінг-дій (те, що особистість відчуває, думає або робить), копінг-стратегій (індивідуальний спосіб взаємозумовленості лю-

дини і ситуації відповідно до її психологічних можливостей) та копінг-стилів (група стратегій, які є концептуально схожими) в роботі використано 3 найбільш поширені зарубіжні методики, спрямовані на вивчення їхньої виразності у майбутніх психологів. Так, для вивчення стильових особливостей копінг-поведінки особистості в ситуації стресу застосовано опитувальник «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (Н.С.Ендлера, Дж.А.Паркера CISS, адаптований варіант Т.Крюковою); для з'ясування особливостей вираженості когнітивних, емоційних та поведінкових копінг-стратегій використано методику Д.Амірхана; дослідження ступеня виразності копінг-дій у майбутніх психологів здійснено за допомогою опитувальника Стівена Хобфолла (SACS).

Виклад основного матеріалу. Дослідження поведінки подолання проводилось серед студентів-психологів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Розподіл студентів за курсами навчання був наступним: 1 курс – 11,1% від числа загальної вибірки, 2 курс – 25,6%, 3 курс – 15,4%, 4 курс – 26,5%, 5 курс – 15,4% та 6 курс – 6,0%. Загальна вибірка студентів становить 117 чоловік.

Аналіз результатів емпіричного дослідження реального стану справ щодо застосування стилів і стратегій копінг-поведінки в стресових ситуаціях майбутніми психологами наведено на рис. 1.

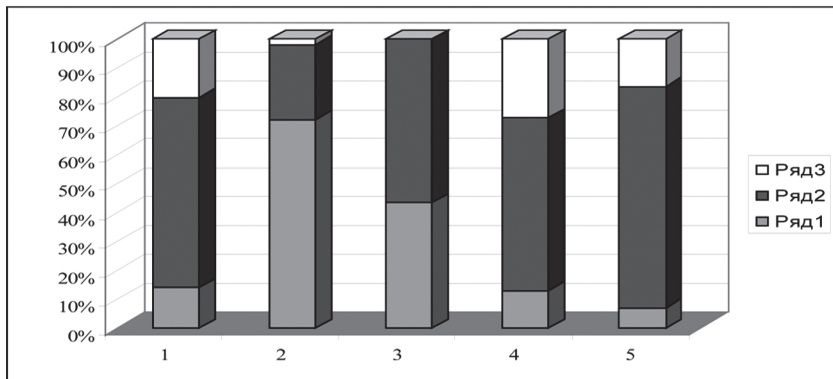


Рис. 1. Розподіл показників за ступенем виразності стилів та стратегій копінг-поведінки майбутніх психологів в стресових ситуаціях

Примітка: 1 – проблемно-орієнтований стиль; 2 – емоційно-орієнтований стиль; 3 – копінг, орієнтований на уникнення; 4 – відволікання; 5 – соціальне відволікання.

1 ряд – низька ступінь виразності; 2 ряд – середня; 3 ряд – висока ступінь виразності.

Із результатів, поданих на рис.1, видно, що 20,2 % досліджуваних, мають високу ступінь виразності проблемно-орієнтованого копінгю, тобто вони здатні окреслити проблему, знайти альтернативні рішення, контролювати ситуацію й ефективно впоратися із стресовою ситуацією. Застосування проблемно-орієнтованого копінгю вимагає від майбутнього психолога виконання мінімум двох дій: по-перше, оцінки ситуації та, по-друге, усунення або зменшення джерела стресу. Середній рівень вираженості даної стратегії (проблемно-орієнтованого копінгю) зафіксовано у 65,9 % опитаних, що свідчить про її використання залежно від контексту ситуації. І лише 13,9 % досліджуваних не здатні зібрати необхідну для вирішення складної життєвої ситуації інформацію, стриматися від імпульсивних та поспішних дій, здійснити вибір способів вирішення проблеми.

Отримані дані засвідчили низький рівень актуалізації емоційно-орієнтованого копінгю майбутніми психологами (72,2%), що, на нашу думку, є дуже позитивним, адже згідно [2], цей стиль подолання не є продуктивним в плані реального вирішення проблеми, через те, що він обумовлює лише переоцінку ступеня складності події. Помірна виразність емоційно-орієнтованого копінгю виявлена у третини майбутніх психологів (26,0%), що є цілком логічним, адже у випадках низького контролю над ситуацією він є вкрай адаптивним. І лише у 1,8% досліджуваних зафіксовано високу ступінь переживань почуття провини за нерішучість і нездатність впоратися із ситуацією як надемоційне ставлення до проблеми.

Подальший аналіз показав, що майбутні психологи в складних життєвих ситуаціях використовують адаптивні стратегії подолання такі як: уникнення, відволікання (27,2%) та соціальне відволікання (16,3%), які забезпечують відчуття емоційного комфорту та прийняття інших.

Загалом, результати, засвідчують, що поведінка подолання майбутніх психологів є активною, проблемно-сфокусованою, віддзеркалює дієве вирішення складної життєвої ситуації.

Наступний крок емпіричного аналізу полягав в інтерпретації даних, отриманих за допомогою опитувальника С. Хобфолла (дивись рис. 2).

Як видно на рис.2, переважна більшість майбутніх психологів (53,1% досліджуваним властива середня ступінь виразності; 15,3% – висока) в складних життєвих ситуаціях використовує асертивні дії, які дозволяють відчувати себе активними суб'єктами в процесі подолання навантажень, що

обумовлює в свою чергу появу відчуття власного контролю над ситуацією.

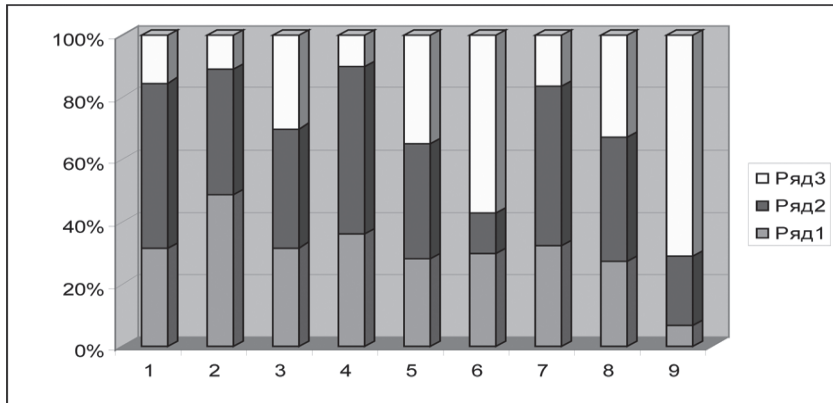


Рис. 2. Розподіл показників за рівнем виразності стратегій копінг-поведінки у майбутніх психологів

Примітки: 1- асертивні дії; 2 – вступ у соціальний контакт; 3 – пошук соціальної підтримки; 4 – обережні дії; 5 – імпульсивні дії; 6 – уникання; 7- маніпулятивні дії; 8 – асоціальні дії; 9 – агресивні дії.

1 ряд – низька ступінь виразності; 2 ряд – середня; 3 ряд – висока ступінь виразності.

Пошук підтримки активно використовують 30,0 % досліджуваних. У третини 32,6% досліджуваних рівень виразності асоціальних стратегій подолання є високим, тобто їх поведінка у проблемних ситуаціях може проявлятися у категоричності та конфліктності.

Згідно результатів дослідження, 57,3% досліджуваних мають високий ступінь виразності пасивної стратегії подолання, яка спрямована на зняття емоційної напруги та появу тимчасового комфорту. Третині досліджуваних (35,0%) властива висока ступінь виразності прямої стратегії подолання – імпульсивних дій, що характеризуються недостатньою усвідомленістю та обдуманістю.

Отже, в результаті взаємодії майбутніх психологів зі складною життєвою ситуацією відбувається усвідомлення значущості її вирішення та пошук власного індивідуального варіанта подолання.

Для з'ясування особливостей вираженості когнітивних, емоційних і поведінкових копінг-стратегій використано методикку Д.Амірхана, дивись таблицю 1.

Таблиця 1

Відсотковий розподіл базових (когнітивних, емоційних та поведінкових) копінг-стратегій у майбутніх психологів (загальна вибірка)

Базові стратегії копінг-поведінки	Середнє значення ± середньоквадратичне відхилення	Ступінь виразності, %		
		Низький	Середній	Високий
Когнітивні стратегії	30,70±5,57	25,6	74,4	-
Установка на зміну ситуації	4,63±1,33	75,1	23,1	1,8
Установка на активну переробку проблем та ефективне пристосування	8,88±1,46	6,8	60,7	32,5
Відмова від подолання труднощів	5,59±2,08	66,7	23,1	10,2
Песимістичність прогнозу, проєкція тривоги на майбутнє	6,36±1,81	36,0	57,2	6,8
Проєкція переживань в минуле	5,38±1,84	57,2	26,5	16,3
Поведінкові стратегії	22,40±3,69	8,6	87,0	4,4
Пошук підтримки	5,72±1,65	49,6	35,9	14,5
Демонстративна поведінка	4,75±1,38	77,9	17,8	4,3
Уникнення	5,12±1,59	57,3	37,6	5,1
Опозиційно-викликаюча поведінка	6,72±1,71	27,4	32,5	40,1
Емоційні стратегії	21,13±4,94	30,8	66,6	2,6
Імпунітивна (на проблему)	5,91±2,03	43,6	29,9	26,5
Інтрапунітивна (на себе)	5,63±1,32	43,5	50,5	6,0
Екстрапунітивна (на інших)	4,47±1,55	77,0	16,1	6,9
Придушення емоцій	5,09±1,91	66,6	22,2	11,2

Із результатів, поданих у табл.1, видно, що психологічне подолання реалізується за рахунок цілеспрямованої соціальної поведінки, яка дозволяє майбутнім психологам впоратися зі складною життєвою ситуацією способами, які найбільш адекватні особистісним особливостям і ситуації, через усвідомлення стратегій дій. Ця свідома поведінка спрямована на активне переструктурування проблеми, ефективне пристосування до неї (60,7% – середній ступінь виразності; 32,5 – високий), використання всіх наявних особистісних і середовищних ресурсів для пошуку можливих способів її ефективного вирішення. Разом з тим, високе значення за шкалою «установка на зміну ситуації» виявлене лише у 1,8% досліджуваних, тоді як майже 75,1% досліджуваних мають низький рівень установки на зміну ситуації.

Інструментально емоційні стратегії спрямовані на зміну досліджуваними власних характеристик і свого ставлення до ситуації. Висока ступінь імпульсивного реагування у складній ситуації характерна для 26,5% досліджуваних. Викликає занепокоєння той факт, що у третини майбутніх психологів зафіксовано середню (22,2%) та високу (11,2%) ступінь виразності такої копінг-стратегії як «придушення емоцій». Імовірно майбутнім психологам доводиться оволодівати здатністю стримувати як позитивні, так і негативні емоції, контролювати їх прояв.

Застосовуючи однофакторний дисперсійний аналіз, ми намагалися виявити вплив окремого фактора (курсу навчання), на зміну досліджуваної випадкової величини (копінг-стратегій). Важливими виявилися наступні результати однофакторного дисперсійного аналізу: було доведено існування тісних зв'язків між курсом навчання і вибором копінг-стратегій.

Із набуттям професійних знань, формуванням умінь та навиків способи подолання із труднощами змінюються. Серед отриманих розбіжностей, що доводять зміни у виборі способів подолання залежно від курсу навчання, найбільш позитивним є зниження кількості непродуктивних стратегій.

У майбутніх психологів у процесі професійної підготовки підвищується використання стратегій проблемно-орієнтованого копіngu та знижується використання копіngu, орієнтованого на уникнення. Проблемно-орієнтований копінг завжди включає когнітивну оцінку, що передбачає певні інтелектуальні дії, зокрема міркування про наявну проблему, аналіз і осмислення способів її рішення, пошук нової інформації. Все це дозволяє майбутнім психологам передбачити можливі труднощі.

Беручи до уваги громіздкість емпіричного масиву, в табл. 2 подано лише середні значення показників копінг-стратегій, що статистично відрізняються. Аналіз результатів показав, що у процесі професійної підготовки відбувається поступове зростання показників просоціальних стратегій подолання та обережної поведінки, а також зниження ступеня виразності таких стратегій як агресивні та маніпулятивні дії.

З метою ґрунтовного аналізу емпіричних даних і отримання додаткових можливостей для їхньої інтерпретації був проведений факторний аналіз (табл. 3). В результаті факторизації показників копінг-поведінки майбутніх психологів виділено 10 значущих факторів, що відображають особливості репертуару подолання.

Таблиця 2

**Однофакторний дисперсійний аналіз даних,
отриманих за методикою С.Хобфолла**

Копінг стратегії	Різновид дисперсії	Сума квадратів відхилень	Кількість ступенів вільності	Середній квадрат (оцінка дисперсії)	F-критерій	Знч.
Пошук соціальної підтримки	Факторна (між вибірками)	258,003	5	51,601	3,626	,004
	Залишкова (у вибірці)	1579,809	111	14,233		
	Загальна	1837,812	116			
Обережні дії	Факторна (між вибірками)	258,068	5	51,614	3,436	,006
	Залишкова (у вибірці)	1667,232	111	15,020		
	Загальна	1925,299	116			
Маніпулятивні дії	Факторна (між вибірками)	197,524	5	39,505	2,512	,034
	Залишкова (у вибірці)	1745,724	111	15,727		
	Загальна	1943,248	116			
Агресивні дії	Факторна (між вибірками)	230,809	5	46,162	2,377	,043
	Залишкова (у вибірці)	2155,670	111	19,420		
	Загальна	2386,479	116			

Таблиця 3

**Факторна структура репертуару обраних копінг-стратегій
у майбутніх психологів**

Показники	Компонента									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Проблемно-орієнтований копінг	,009	,183	,157	-,040	,161	,167	,110	,788	,135	,029
Емоційно-орієнтований копінг	,220	,798	-,254	,054	,209	,023	-,037	-,088	-,025	,137
Копінг, орієнтований на уникнення	,088	,121	-,083	-,204	,897	-,060	,046	,003	-,015	-,025
Відволікання	,406	,211	-,278	-,044	,713	-,018	-,036	,041	-,014	,131

Соціальне відволікання	-,233	-,112	,262	-,273	,597	-,036	,278	,061	,209	-,114
Асертивні дії	-,020	-,014	,094	,135	,103	,063	-,021	,095	,850	,009
Вступ у соціальний контакт	,107	-,047	,140	-,007	-,072	,806	-,059	,035	,113	,087
Пошук соціальної підтримки	-,196	,200	,167	-,081	-,041	,724	-,011	-,106	-,131	,114
Обережні дії	-,021	-,046	-,174	,142	,037	,794	,042	,142	,054	-,087
Імпульсивні дії	,026	,047	-,063	,198	,066	-,121	-,011	-,036	-,044	-,783
Уникання	,194	-,099	,043	,475	,303	,097	-,048	-,040	-,434	-,305
Маніпулятивні дії	-,057	,096	-,035	,703	-,065	,292	-,005	,151	,391	-,134
Асоціальні дії	-,102	,117	-,085	,800	-,188	-,024	,016	,185	,209	-,081
Агресивні дії	,015	-,041	,215	,654	-,197	-,089	-,030	-,090	-,211	,042
Когнітивні стратегії	,625	,593	,125	-,014	-,035	,009	,374	,103	,008	-,093
Установка на зміну ситуації	,148	,335	,086	,015	,050	-,097	,805	,074	,007	,049
Установка на активну переробку проблем та ефективне пристосування	-,093	-,217	,235	,254	-,102	-,098	-,017	,741	,030	,065
Відмова від подолання труднощів	,760	,298	-,065	-,108	,030	,019	,337	-,146	-,051	-,040
Песимістичність прогнозу, проєкція тривоги на майбутнє	,630	,528	-,028	-,108	-,105	,079	,128	-,204	,047	-,082
Проєкція переживань в минуле	,320	,766	,127	,057	,064	,070	,097	,106	-,009	-,013
Поведінкові стратегії	,070	,070	,873	,062	,002	,044	,226	,139	,056	,217
Пошук підтримки	-,048	,159	,687	-,168	-,122	,107	,000	,260	-,242	-,153
Демонстративна поведінка	-,084	-,172	,565	-,033	,108	,047	,615	-,066	-,011	,084
Уникнення	,310	,443	,049	,165	,185	-,049	,182	,003	-,050	,552
Опозиційно-викликаюча поведінка	-,062	-,239	,747	,220	-,105	,004	-,101	,080	,310	,008
Емоційні стратегії	,906	,245	,029	,054	,084	-,094	-,182	-,107	-,009	,138
Імпунітивна	,674	,352	-,064	,148	,144	-,083	-,230	,023	-,117	,294
Інтрапунітивна	,507	,381	,278	,070	-,135	-,163	-,486	-,078	,095	-,081
Екстрапунітивна	,575	,150	,150	,086	,061	-,121	,182	-,438	,066	,295
Придушення емоцій	,855	-,096	-,166	-,118	,097	,052	-,017	,156	-,022	-,129

Із результатів, поданих у табл. 3, видно, що перший фактор пояснює 21,07% загальної дисперсії. Зі значимим навантаженням і однаковим знаком у його складі домінують емоційні стратегії: імпульсивна (0,674), інтрапунітивна (0,507), екстрапунітивна (0,575), придушення емоцій (0,855), а також когнітивні стратегії (0,625), а саме «відмова від подолання труднощів» (0,760), «песимістичність прогнозу, проекція тривоги на майбутнє» (0,630).

До складу другого фактора (11,34 % загальної дисперсії) із великим навантаженням та позитивним знаком увійшли показники – емоційно-орієнтованого копінгу (0,798), когнітивні стратегії (0,593), «песимістичність прогнозу, проекція тривоги на майбутнє» (0,528), проекція переживань в минуле (0,766).

Результати матричної конфігурації першого та другого факторів, на наш погляд, закономірні і красномовно свідчать про зв'язок над емоційного ставлення до проблеми із антиципаційною неспроможністю. З огляду на це становить інтерес підхід О.М.Арестової [1], яка використовує поняття «невроз антиципації», зазначаючи, що цей стан пов'язаний із очікуванням конфліктів, з тривогою, порушенням зв'язаності й узгодженості минулого, сьогодення та майбутнього і відсутністю домінанти останнього (фактор «песимістичність прогнозу, проекція тривоги на майбутнє» 0,528; фактор «проекція переживань в минуле» 0,630).

До складу третього фактора (9,05% загальної дисперсії) увійшли поведінкові стратегії (0,873), пошук підтримки (0,687), демонстративна поведінка (0,565) та опозиційно-викликаюча поведінка (0,747). Цей фактор можна охарактеризувати як вибір такої моделі копінг-поведінки, яка уможливорює застосування власного алгоритму подолання з можливим використанням порад від значущих інших.

У якості домінант до складу четвертого фактора (7,12% загальної дисперсії) увійшли із великим навантаженням і позитивним знаком показники – непрямої стратегії подолання (маніпулятивні дії) (0,703), асоціальні дії (0,800) та агресивні дії (0,654).

До складу п'ятого фактора (6,23% загальної дисперсії) увійшли: копінг, орієнтований на уникнення (0,897), відволікання (0,713) та соціальне відволікання (0,597). Зміст цього фактора свідчить про те, що зменшення емоційної напруги у майбутніх психологів відбувається до моменту зміни самої ситуації.

Показники просоціального копінгу склали ядро шостого фактора (4,99 % загальної дисперсії) із великим навантаженням

та позитивним знаком до нього увійшли – «вступ у соціальний контакт» (0,806), «пошук соціальної підтримки» (0,724) й «обережні дії» (0,794). Суть даного фактора полягає в тому, що майбутні психологи у складній ситуації вважають за краще звернутися по допомогу.

Зі значимим навантаженням і однаковим знаком у складі сьомого фактора (4,91% загальної дисперсії) домінують такі копінг-стратегії: «установка на зміну ситуації» (0,805) та «демонстративна поведінка» (0,615).

Восьмий фактор (4,32% загальної дисперсії) утворюють показники проблемно-орієнтованого копіngu (0,788) й «установка на активну переробку проблем та «ефективне пристосування» (0,741). Зміст цього фактора характеризує активно-перетворюючу спрямованість особистості досліджуваних.

До складу дев'ятого фактора (3,96% загальної дисперсії) увійшли показники асертивних дій (0,850).

Десятий фактор (3,26% загальної дисперсії) репрезентує явну опозицію складових компонентів. Показники прямої стратегії подолання (-0,783) протистоять «уникненню» (0,552). Оскільки імпульсивні дії можуть виявитися необдуманими вчинками, найочевиднішими, але неконструктивними, такими, що приводять до загострення ситуації, а не її розв'язання за певних умов вони є неконструктивними.

Висновки. Результати факторного аналізу дають підстави стверджувати, що реальний процес подолання складається із декількох моделей копінг-поведінки. При цьому результативність подолання залежить від того, яка з них є домінуючою. Отримана факторна структура добре узгоджується із висновками, які зроблено на основі застосування інших статистичних процедур, а також із фактами, які відомі з літературних джерел.

Список використаних джерел

1. Арестова О.Н. Операциональные аспекты временной перспективы личности / О.Н. Арестова // Вопросы психологии. – 2000. – №4. – С. 61–73.
2. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А.В. Либина. – М. : ЭКСМО, 2008. – 400 с.
3. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : [учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп] / А.Д.Наследов. – СПб. : Речь, 2006. – 392 с.

4. Dennett D. A Companion to the Philosophy of Mind / Daniel Dennett. – Massachusetts : Blackwell, 2005. – P. 236–244.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Arestova O.N. Operacional'nye aspekty vremennoj perspektivy lichnosti /O.N. Arestova // Voprosy psihologii. – 2000. – №4. – S. 61–73.
2. Libina A.V. Sovladajushhij intellekt: chelovek v slozhnoj zhi-znennoj situacii / A.V. Libina. – M. : JeKSMo, 2008. – 400 s.
3. Nasledov A.D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretaciya dannyh : [uchebnoe posobie. 2-e izd., ispr. i dop] / A.D.Nasledov. – SPb. : Rech', 2006. – 392 s.
4. Dennett D. A Companion to the Philosophy of Mind / Daniel Dennett. – Massachusetts : Blackwell, 2005. – P. 236–244.

Received November 11, 2016

Revised December 14, 2016

Accepted January 16, 2017

УДК 159.9.07

О.В. Сазонова

elenasazonova111@gmail.com

Мотиваційні особливості процесу прийняття рішень

Sazonova O.V. Motivational peculiarities of the decision making process / O.V. Sazonova // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 383–400.

O.V. Sazonova. Motivational peculiarities of the decision making process. The theoretical analysis of the problem of making decision has shown that the process of making decision was a deliberate act of choice of course of action to solve the problem situation on the basis of conscious purpose. The motive to achieve success in this process acts as a vector, which encourages people to action, and as a result, to specific method of making decision. The paper empirically envisages features of making decision among

respondents with motivational orientation for successful achievement. A set of techniques to determine the level of motivation to succeed, and other motivational systems (avoidance of failure, focus on the process, the result, freedom, labor and others), personal factors and strategies for making decision, as well as the characteristics of self-control and self-management are used in the study.

As a result of cluster analysis there were allocated two groups of respondents with different motivational attitudes and a comparison of their features was made in the process of making decision, self-management and self-regulation. The respondents with a high level of motivation to succeed are found to make a decision rationally and constructively, they are able to manage themselves and regulate their behavior better, compared to respondents with low and medium level of motivation to succeed. They also tend to adequately assess the results of personal activities, to think of ways of their actions to achieve the goals and monitor the implementation of the plans in reality.

The results of comparative analysis showed that for the respondents with a low level of motivation to succeed the risk was not typical, they tended to postpone decisions, they had less developed particularly self-regulation and self-government, they were characterized by a low level of focus on result, work and freedom, as well as low educational achievement.

The results of the comparative analysis showed differences in features of the process of making decisions between postgraduate students of technical specialities and students of the humanities. The first ones are more constructive in making decisions on their own, also they tend to program and control their actions, with a higher level of self-government, focusing on the process and the result, but the students of the humanities are more likely to take risks and make decisions in situations of uncertainty.

Cluster analysis allowed to identify two groups of respondents – with a high level of conditionally positive motivational systems (process, result, work, freedom, achieving success, avoidance of failure) and with a high level of conditionally selfish attitudes (selfishness, money). When comparing the characteristics of the process of making decisions, self-control and self-government between two groups, it is found that respondents who have developed positive motivational attitudes are more rational and constructive in the process of making decisions, have a higher level of self-management and self-regulation compared with respondents with developed attitudes to selfishness and money.

The data are summarized and presented in the form of graphs and charts. The results of empirical studies can be used in the work of practical psychologists, organizational psychologists dealing in professional orientation and professional selection or staff managers.

Key words: motivation to succeed, motivational attitudes, process of making decision, strategies of making decision, rationality, risk, self-control, self-management.

О.В. Сазонова. Мотиваційні особливості процесу прийняття рішень. Теоретичний аналіз проблеми прийняття рішень показав, що процес прийняття рішення є цілеспрямованим актом вибору способу дій, для розв'язання проблемної ситуації на основі усвідомлення мети. Мотив досягнення успіху виступає в цьому процесі як вектор, що спрямовує людину до конкретних дій, і, як наслідок, до певного способу прийняття рішень. У статті емпірично досліджено особливості прийняття рішень в осіб з мотиваційною спрямованістю на досягнення успіху. Використано комплекс методик на визначення рівня мотивації досягнення успіху та інших мотиваційних установок (уникнення невдач, орієнтація на процес, результат, свободу, працю та ін.), особистісних факторів та стратегій прийняття рішень, а також особливостей саморегуляції та самоуправління.

У результаті кластерного аналізу було виділено дві групи осіб з різними мотиваційними установками та проведено порівняння їхніх особливостей у прийнятті рішень, самоуправлінні та саморегуляції. Виявлено, що респонденти з високим рівнем мотивації досягнення успіху раціональніше та конструктивніше приймають рішення, краще вміють управляти собою та регулювати свою поведінку, порівняно з особами із низьким та середнім рівнем мотивації досягнення успіху. Вони також схильні адекватно оцінювати результати власної діяльності, продумувати способи своїх дій для досягнення поставлених цілей і контролювати те, як іде виконання плану в реальності.

Результати порівняльного аналізу показали, що для осіб з низьким рівнем мотивації досягнення успіху не характерно ризикувати, притаманно відкладати прийняття рішень, в них найменше розвинені особливості саморегуляції та самоуправління, найнижчий рівень орієнтації на результат, працю і свободу, а також найнижча навчальна успішність.

Результати порівняльного аналізу виявили відмінності особливостей процесу прийняття рішення між аспірантами технічних і студентами гуманітарних спеціальностей. Перші більш конструктивні в прийнятті рішень, схильні самостійно програмувати та контролювати свої дії, з вищим рівнем самоуправління, більшою орієнтацією на процес і результат, а студенти гуманітарного спрямування виражають більшу готовність ризикувати і приймати рішення в ситуаціях невідомості.

Кластерний аналіз дозволив виділити дві групи осіб – з високим рівнем умовно позитивних мотиваційних установок (процес, результат, праця, свобода, досягнення успіху, уникнення невдач) та з високим рівнем умовно корисливих установок (егоїзм, гроші). При порівнянні особливостей прийняття рішень, саморегуляції та самоуправління між цими групами, було виявлено, що особи, які мають розвинені позитивні мотиваційні установки, є більш раціональними і конструктивними в прийнятті рішень, мають вищий рівень самоуправління і саморегуляції та їх компонентів, порівняно з особами із розвиненими установками на егоїзм та гроші.

Отримані дані узагальнено і представлено у вигляді графіків та діаграм. Результати емпіричного дослідження можуть бути використані в роботі практичних психологів, організаційних психологів, які займають профорієнтацією і профвідбором, або менеджерів по персоналу.

Ключові слова: мотивація досягнення успіху, мотиваційні установки, прийняття рішень, стратегії прийняття рішень, раціональність, ризик, саморегуляція, самоуправління.

Сазонова Е.В. Мотивационные особенности процесса принятия решений. Теоретический анализ проблемы принятия решений показал, что процесс принятия решения представляет собой целенаправленный акт выбора способа действий для решения проблемной ситуации на основе осознанной цели. Мотив достижения успеха выступает в этом процессе как вектор, который побуждает человека к конкретным действиям, и, как следствие, к определённому способу принятия решений. В статье эмпирически исследованы особенности принятия решений у респондентов с мотивационной направленностью на достижение успеха. Использован комплекс методик для определения уровня мотивации достижения успеха и других мотивационных установок (избегание неудач, ориентация на процесс, результат, свободу, труд и др.), личностных факторов и стратегий принятия решений, а также особенностей саморегуляции и самоуправления.

В результате кластерного анализа было выделено две группы респондентов с различными мотивационными установками и проведено сравнение их особенностей в принятии решений, самоуправлении и саморегуляции. Выявлено, что респонденты с высоким уровнем мотивации достижения успеха рационально и конструктивно принимают решение, лучше умеют управлять собой и регулировать свое поведение, по сравнению с респондентами с низким и средним уровнем мотивации достижения успеха. Они также склонны адекватно оценивать результаты собственной деятельности, продумывать способы своих действий для достижения поставленных целей и контролировать, как идёт выполнение плана в реальности.

Результаты сравнительного анализа показали, что для респондентов с низким уровнем мотивации достижения успеха не характерно рисковать, они склонны откладывать принятие решений, у них меньше развиты особенности саморегуляции и самоуправления, характерны низкий уровень ориентации на результат, труд и свободу, а также низкая учебная успеваемость.

Результаты сравнительного анализа установили различия особенностей процесса принятия решения между аспирантами технических и студентами гуманитарных специальностей. Первые более конструктивны в принятии решений, склонны самостоятельно программировать и контролировать свои действия, высоким уровнем самоуправления, ориентацией на процесс и результат, а студенты гуманитарного направления выражают большую готовность рисковать и принимать решения в ситуациях неопределённости.

Кластерний аналіз дозволив виділити дві групи респондентів – с високим рівнем умовно позитивних мотиваційних установок (процес, результат, труд, свобода, досягнення успіху, уникнення невдач) і с високим рівнем умовно корисних установок (еґоїзм, гроші). При порівнянні особливостей прийняття рішень, саморегуляції і самоуправління між цими групами, було виявлено, що респонденти, які мають розвинені позитивні мотиваційні установки більш раціональні і конструктивні в прийнятті рішень, мають більш високий рівень самоуправління і саморегуляції по порівнянню с респондентами с розвиненими корисними установками.

Отримані дані узагальнені і представлені в формі графіків і діаграм. Результати емпіричного дослідження можуть бути використані в роботі практичних психологів, організаційних психологів, які займаються профорієнтацією і профотбором, або менеджерами по персоналу.

Ключові слова: мотивація досягнення успіху, мотиваційні установки, прийняття рішень, стратегії прийняття рішень, раціональність, ризик, саморегуляція, самоуправління.

Постановка проблеми. Дослідження особливостей прийняття рішень є однією з центральних проблем сучасної психології як в теоретичному, так і в прикладному аспекті. Це пов'язано з тим, що прийняття рішень є одним із важливих компонентів в структурі поведінки і діяльності особистості, оскільки перед людиною завжди стоїть завдання вибору альтернатив або можливостей. Тому можна говорити про процес прийняття рішення як універсальну форму організації людської активності в будь-якій сфері життя.

В сучасному суспільстві з'являються нові вимоги до особистості людини, якій необхідно протягом життя постійно здійснювати складні вибори в ситуаціях невизначеності. Через швидкий ритм життя і надлишок інформації в світі людям стає все важче зважувати всі варіанти для того, щоб ефективно приймати рішення. При цьому важливим є вивчення особистісних чинників прийняття рішень, а також вивчення і розвиток психологічних ресурсів, які впливають на цей процес.

Процес прийняття рішень знаходиться в центрі уваги таких психологів, як А. В. Карпов, Т. В. Корнілова, Т. А. Індіна, Д. Канеман, А. Тверські, С. Плаус та ін. Методологічним підґрунтям дослідження є суб'єктно-діяльнісний підхід до вивчення психіки людини (С. Л. Рубінштейн, К. О. Абульханова-Славська, А. В. Брушлинський, О. А. Конопкін та ін.), згідно якого механізми й процеси діяльності повинні розглядатися як такі, що ініці-

юються, здійснюються та регулюються суб'єктом, оскільки він є його джерелом та відповідальним за власні дії.

Особлива увага на сучасному етапі розвитку психології прийняття рішень приділяється систематизації знань щодо психологічних особливостей особистості, які впливають на прийняття суб'єктом рішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі аналізу сучасної наукової літератури, присвяченої дослідженню процесу прийняття рішення, можна констатувати, що цей процес вивчається в рамках окремих напрямів психології, при цьому єдиної психологічної концепції та уявлення про фактори, що впливають на ефективне прийняття рішення, досі не сформовано. Крім загальної психології, процес прийняття рішень вивчається психологію управління, інженерною, когнітивною, соціальною психологією, психофізіологією, теорією ігор. [8].

Загальноприйнятим є те, що процес прийняття рішень є центральним на всіх рівнях обробки інформації та психічної регуляції в системі цілеспрямованої діяльності. В психологічній науці прийняття рішень традиційно розглядається як етап вольового акту, пов'язаний із вибором цілі і способу дії.

Проблема прийняття управлінських рішень в різних її аспектах знайшла досить широке відображення в роботах зарубіжних, російських та вітчизняних вчених, де розглянуто структуру, моделі, види, форми, етапи прийняття рішень, чинники, які впливають на процеси прийняття рішень тощо [2, 4, 7]. Причому наукові здобутки в цій галузі при узагальненні можна частково використовувати і в більш широкому розумінні прийняття рішень, тобто не тільки суб'єктами управлінської діяльності, а й будь-якої іншої сфери.

Прийняття рішення в працях Д. Н. Узнадзе розглядається в широкому контексті вчення про поведінку і діяльність. У концепції Д. Н. Узнадзе прийняття рішення – це вольовий процес, який містить у собі три етапи: підготовчий період рішення, який виявляє, яке рішення прийняти і з яких міркувань, період прийняття самого рішення і, нарешті, період виконання рішення [5].

Л. С. Виготський розглядає прийняття рішення як форму взаємодії та співпраці між людьми. Прийняття рішення – продукт складного історичного й онтогенетичного розвитку, в ході якого змінюються його форми. Розвинений процес прийняття рішень характеризується переживанням внутрішньої свободи [2].

Ю. Козелецький в дослідженні прийняття рішення акцентує увагу не тільки на об'єктивних умовах, а й на особі, що

приймає рішення. В його концепції є два центральних поняття – суб'єктивна ймовірність вибору і поняття корисності (або цінності) вибору для суб'єкта. Так, на думку Ю. Козелецького, особистість як регулятивна система відіграє певну роль у процесі прийняття рішення, але не є її вирішальним фактором [3].

Т. В. Корнілова досліджує процес прийняття рішень в умовах невизначеності, особистісну обумовленість виборів, як схильність чи стратегію приймати рішення певним чином. Сам процес прийняття рішень здійснюється завдяки реалізації суб'єктом інтелектуально-особистісних зусиль, за допомогою яких відбувається зниження рівня невизначеності ситуації, наприклад, її вирішення або перетворення відповідно до загальних цілей особистості, чи то досягнення прагматичного результату або ж цілей особистісного саморозвитку. Результатом цього процесу є усвідомлене прийняття рішення як довільного вибору [5].

Прийняття рішення в діяльній концепції особистості – це керований суб'єктом процес формування дій, спрямованих на розв'язання вихідного протиріччя ситуації, на основі усвідомлення мети, альтернативних засобів її досягнення та вибору певного способу дій. Головним детермінаційним чинником цього процесу є цілепокладання, сутність якого полягає у формуванні образу майбутнього результату й прийнятті цього образу як основи й напрямку дій [6].

Мета усвідомлюється суб'єктом, а процес її утворення може бути неусвідомленим. Якщо вироблення мети проходить етапи осмислення, порівняння альтернатив, то і сам цей процес містить момент вибору та прийняття рішення. Тому прийняття рішення розглядається на рівні діяльній активності суб'єкта як цілісний процес його взаємодії з ситуацією, що розпочинається з моменту сприймання вихідних умов й змістовно формується на всіх етапах її вирішення. [9].

Отже, інтеграція знань, що складаються в різних наукових областях, дозволяє концептуально розширити і систематизувати знання про специфіку процесу прийняття рішень та психологічні особливості, що впливають на прийняті рішення суб'єктом діяльності.

Мета дослідження: дослідити особливості прийняття рішень в осіб з різним рівнем мотивації досягнення успіху.

Методика та процедура дослідження. У дослідженні взяли участь 80 осіб, які навчаються в львівських вищих навчальних закладах. Серед респондентів були студенти гуманітарних спеціальностей (філософський, філологічний, юридичний та історич-

ний факультети) (64%), а також аспіранти навчання (36%) технічних спеціальностей (архітектури, будівництва, комп'ютерних технологій, автоматики і метрології, інформаційних технологій, енергетики, хімічних технологій та ін.). Кількість дівчат у групі досліджуваних складають 64 особи, хлопців – 16. Вік досліджуваних коливається в межах 18 – 32 років, середній вік – 20,5 років.

В емпіричному дослідженні було використано наступні психодіагностичні методики:

- Мельбурнський опитувальник прийняття рішень (Корнілова Т. В.)
- Особистісні фактори прийняття рішень (Корнілова Т. В.)
- Здатність до самоуправління (Пейсахов Н. М.)
- Стиль саморегуляції поведінки (Моросанова В. І.)
- Соціально-психологічні установки особистості в мотиваційній сфері (Потьомкіна О. Ф.)
- Мотивація досягнення успіху (Елерс Т.)
- Мотивація уникнення невдач (Елерс Т.)

Результати дослідження за методикою «Мотивація досягнення успіху» можна виділити три групи з різним рівнем мотивації досягнення – низьким, середнім і високим. Найбільше серед досліджуваних зустрічаються особи з середнім рівнем мотивації досягнення (59%), і приблизно однакова кількість осіб з низьким (21%) та високим (20%) рівнем мотивації досягнення успіху.

Для дослідження стратегій прийняття рішень використовувалась методика «Мельбурнський опитувальник прийняття рішень». В середньому, найпріоритетнішим серед них в досліджуваній групі є продуктивний стиль «Пильність» (14,7), який передбачає критичну оцінку альтернатив і психологічну готовність приймати рішення. Наступною за популярністю є стратегія «Втеча» (11), яка вказує на небажання приймати рішення, перекладання відповідальності на інших за прийняття рішень. Такі стилі як «Прокрастинація» і «Надпильність» мають майже однакові середні значення серед учасників дослідження – 9,3 і 9,2 відповідно.

Тобто, серед досліджуваних найменш характерно вагатися в прийнятті рішень, сумніватися в успішності прийнятого рішення та відкладати прийняття рішень. Досліджувані більшою мірою свідомо та критично підходять до цього процесу, зважають всі варіанти дій, і взагалі, намагаються отримати достатньо інформації про саму ситуацію невизначеності, для того, щоб прийняти правильне рішення. В іншому випадку вони воліють пере-

кладати відповідальність за прийняття рішень на інших людей, проявляючи несамостійність в прийнятті важливих рішень.

У дослідженні також враховувались особистісні фактори прийняття рішень, а саме «Раціональність» та «Готовність до ризику».

Серед особливостей самоуправління враховувались такі показники: «аналіз суперечностей» (3,5), «прогнозування» (4), «цілепокладання» (3,5), «критерії оцінки» (3), «прийняття рішень» (3,8), «самоконтроль» (3,2), «корекція» (3,2), а також інтегральний показник самоуправління (27).

У досліджуваних досить рівномірно виражені особливості самоуправління, проте згідно психодіагностичної шкали методики Н. М. Пейсахова, ці дані є нижчі середнього рівня, крім шкали «прогнозування». Тобто, загалом в групі досліджуваних занижений рівень самоуправління та його особливостей.

Щодо саморегуляції, то в даному дослідженні, крім загального рівня саморегуляції (27,5), фігурували такі змінні: як «планування» (5,2), «моделювання» (5), «програмування» (5,4), «оцінка результатів» (5,8), «гнучкість» (6,1) і «самостійність» (4,7).

При дослідженні мотиваційних установок, окрім мотивації досягнення успіху, були використані методики «Соціально-психологічні установки в мотиваційній сфері» та шкала «Мотивація уникнення невдач». Перша досліджує такі установки: «альтруїзм» (4,5), «егоїзм» (3,2), «процес» (5,3), «результат» (4,7), «свобода» (5), «влада» (2,9), «праця» (4,2), «гроші» (1,7).

Виявилось, що серед досліджуваних найбільш вираженою є установка на процес, далі на результат, альтруїзм і працю. Це означає, що для більшості досліджуваних є цікавим сам процес виконання їхньої діяльності, при цьому вони не забувають про результативність, а також схильні безкорисливо допомагати іншим. Цікаво, що в досліджуваній групі зовсім мало виражена орієнтація на гроші, а також занижені показники прагнення до влади та егоїзму. Тобто корисливі мотиваційні установки меншою мірою притаманні досліджуваній групі.

Аналіз мотивації уникнення невдач показав, що в досліджуваній групі переважає середній рівень мотивації уникнення (65%) і майже однаково представлені особи з низьким (16,25%) та високим рівнем мотивації уникнення невдач (18,75%).

При порівнянні особливостей прийняття рішень в досліджуваних з різним рівнем мотивації досягнення за критерієм Шеффе було виявлено статистично значущі відмінності між групами за

такими шкалами, як «пильність», «прокрастинація», «раціональність» та «схильність до ризику» (при $p < 0,05$).

Показники пильності та раціональності є найвищими в осіб з високою мотивацією досягнення, далі середній і низький рівень відповідно, а прокрастинація та схильність до ризику, навпаки, є найбільшими в осіб з низьким рівнем мотивації досягнення (Рис. 1).

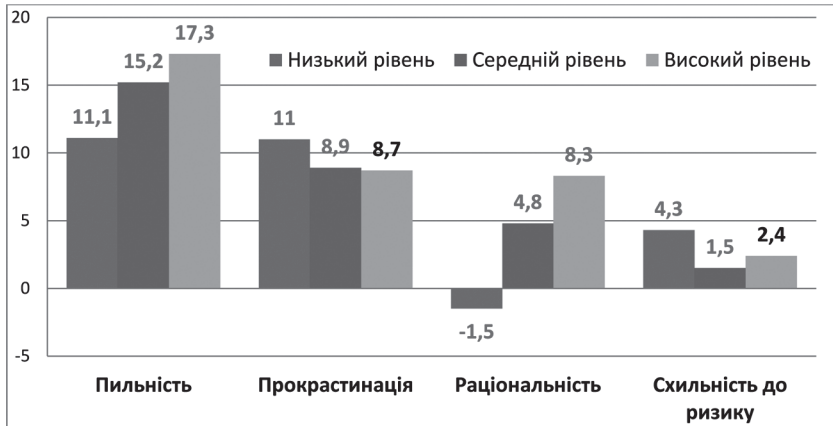


Рис. 1. Середні значення особливостей прийняття рішень в осіб з різним рівнем мотивації досягнення

Відповідно особи з високою мотивацією досягнення вирізняються особливою схильністю до осмисленого способу прийняття рішень та раціонального аналізу альтернатив, тоді як особи з низькою мотивацією досягнення є більш ризикованими в прийнятті рішень та часто вдаються до прокрастинації, як стратегії прийняття рішень.

За результатами порівняльного аналізу можна стверджувати, що особи з високою мотивацією досягнення успіху набагато краще вміють управляти собою та регулювати свою поведінку, порівняно з особами з низьким та середнім рівнем мотивації досягнення. Вони також значно вправніші у плануванні та прийнятті рішень, тобто можуть переходити від плану до дій, вміють адекватно оцінювати результати власної діяльності, більше того, вони самі здатні ставити критерії для їх оцінки. Такі особи найкраще, порівняно з середнім та низьким рівнем вираженості мотивації досягнення, продумують способи своїх дій для досягнення поставлених цілей і контролюють те, як іде виконання плану в реальному спілкуванні, поведінці і діяльності (Рис. 2).

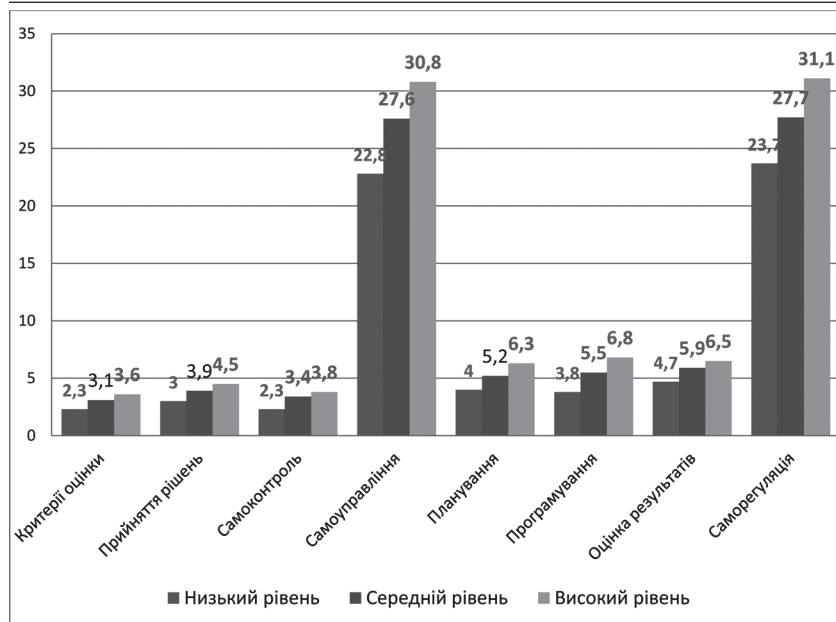


Рис. 2. Середні значення за методикою на визначення особливостей самоуправління та саморегуляції в осіб з різним рівнем мотивації досягнення успіху

Однак порівняльний аналіз не виявив відмінностей між групами за такими шкалами, як «аналіз суперечностей», «прогнозування», «цілепокладання», «корекція», «моделювання», «гнучкість» та «самостійність». Отже, за цими показниками досліджувані, мотивовані на досягнення успіху, особливо не відрізняються від осіб, які не мають вираженої такої мотиваційної установки.

Що стосується інших досліджуваних мотиваційних установок, то були виявлені відмінності між групами в прагненні до свободи, орієнтації на результат і установки на працю (Рис. 3).

Найбільш суттєво відрізнялися особи з низьким рівнем мотивації досягнення, в них менше проявляється бажання працювати, а також досягати результату в роботі, такі особи менше цінують свободу, їм комфортно працювати в регламентованих умовах.

Також було виявлено відмінності в навчальній успішності в осіб з різним рівнем мотивації досягнення. В осіб із низьким рів-

нем середній бал успішності дорівнює 3,9 балів за п'ятибальною шкалою, в осіб з середнім рівнем – 4,4 бали, а з високим рівнем мотивації досягнення – 4,7 балів. Статистично значущі відмінності є між першою і другою групою та першою і третьою. Тобто, особи з високою мотивацією досягнення мають кращі результати в навчальній діяльності, порівняно з середнім і низьким рівнем мотивації досягнення.

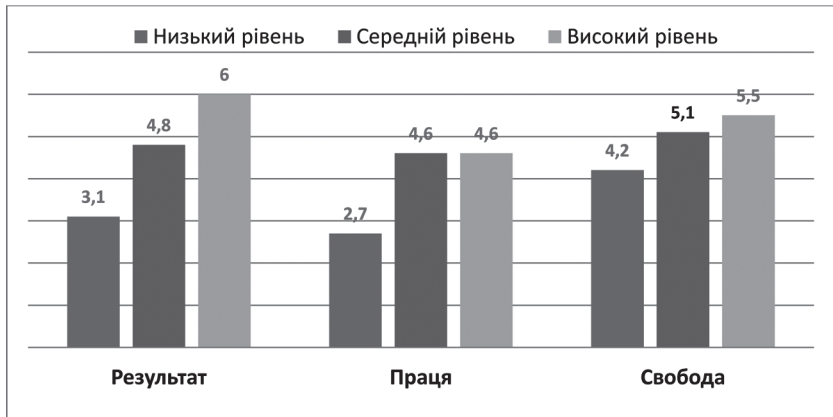


Рис. 3. Середні значення за методикою на визначення мотиваційних установок в осіб з різним рівнем мотивації досягнення успіху

З метою виділення груп осіб з різними мотиваційними установками, в тому числі з мотивацією на досягнення успіху, було використано кластерний аналіз методом К-середніх.

Внаслідок аналізу було виділено два кластери. До першого кластера ввійшли 36 осіб, що становить 45% досліджуваних (коректність класифікації – 100%). Цю групу можна охарактеризувати як осіб з нижчим рівнем умовно позитивних мотиваційних установок (процес, результат, альтруїзм, праця, свобода, успіх, уникнення невдач) та вищим рівнем умовно корисливих установок (егоїзм та гроші).

Відповідно другий кластер сформували 44 особи (55% досліджуваних) (коректність класифікації – 100%), з протилежними вираженнями установками в мотиваційній сфері – вищі значення за шкалою «процес», «результат», «альтруїзм», «праця», «свобода», «досягнення успіху», «уникнення невдач», нижчі за шкалою «егоїзм» та «гроші». Середні значення по кластерах за кожною шкалою зображено на рис. 4.

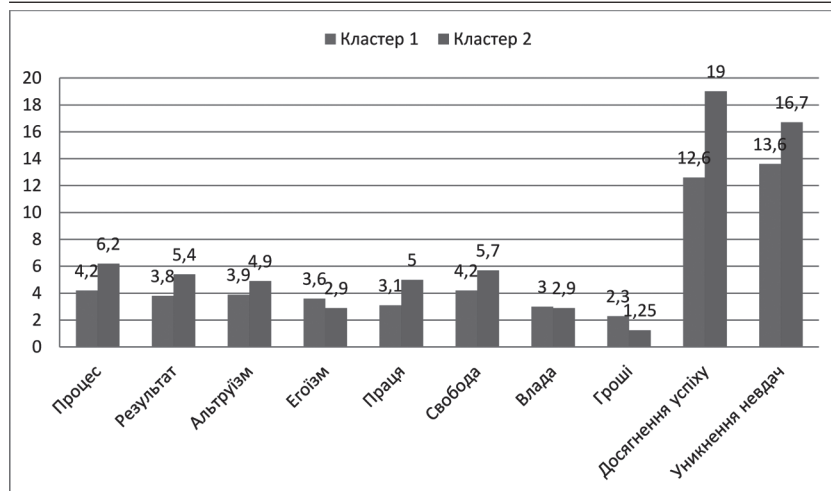


Рис. 4. Середні значення за мотиваційними установками в кожному кластері

Найбільш значимі відмінності між шкалами, які формують виділені кластери, спостерігаються за шкалою «досягнення успіху», «процес», «результат», «праця» та «свобода». Проте за шкалою «влада» середні значення в обох кластерах є практично однаковими.

Для того, щоб зробити висновки про різницю в особливостях прийняття рішень, самоуправління та саморегуляції між досліджуваними з різними мотиваційними установками, було використано Т-критерій Ст'юдента.

У результаті порівняльного аналізу було виділено статистично значимі відмінності за такими шкалами: «пильність» (6,3), «раціональність» (6,3), «критерії оцінки» (3,4), «самоконтроль» (4), «самоуправління» (2,8), «планування» (2,8), «програмування» (5), «оцінка результатів» (3,6), «саморегуляція» (3,5), а також віком (3), спеціальністю (-3,5), курсом навчання (3,1) та середнім балом успішності (4) (при $p < 0,01$). Середні значення за цими шкалами зображено на рис. 5.

Отже, досліджувані, що увійшли до першого кластера, тобто мають виражені корисливі установки, гроші та егоїзм, та нижчі показники за іншими мотиваційними установками, мають статистично значущі нижчі результати за всіма виділеними шкалами методик на дослідження особливостей прийняття рішень, самоуправління та саморегуляції.



Рис. 5. Середні значення за показниками особливостей прийняття рішень, саморегуляції і самоуправління

Відповідно осіб, що входять до другого кластера з орієнтацією на успіх, працю, результат, процес та свободу, можна охарактеризувати як раціональних, критичних у виборі альтернатив та прийнятті рішень, з високим рівнем самоуправління та саморегуляції.

Крім описаних вище результатів, до першого кластера також входять особи молодші за віком з нижчою навчальною успішністю, а до другого, відповідно, навпаки – старші та з вищою навчальною успішністю.

Отже, відмінності в мотиваційних установках відображаються також і на особливостях прийняття рішень, самоуправління та саморегуляції.

Оскільки в дослідженні брали участь студенти різних спеціальностей, було цікаво розглянути відмінності в особливостях прийняття рішень серед студентів гуманітарного і технічного напрямку. Для цього було використано Т-критерій Ст'юдента.

Порівняльний аналіз показав, що існують значимі відмінності за шкалою «пильність» (3), «програмування» (2,8), «процес» (3,8) та навчальною успішністю (6,7) (при $p < 0,01$). Деяко менші відмінності спостерігаються за шкалою «готовність до ризику» (-2,5), «самостійність» (-2,4), «самоконтроль» (2,3), «самоуправління» (2,2) і «результат» (2,1) (при $p < 0,05$). Середні значення за цими показниками зображено на рис. 6.

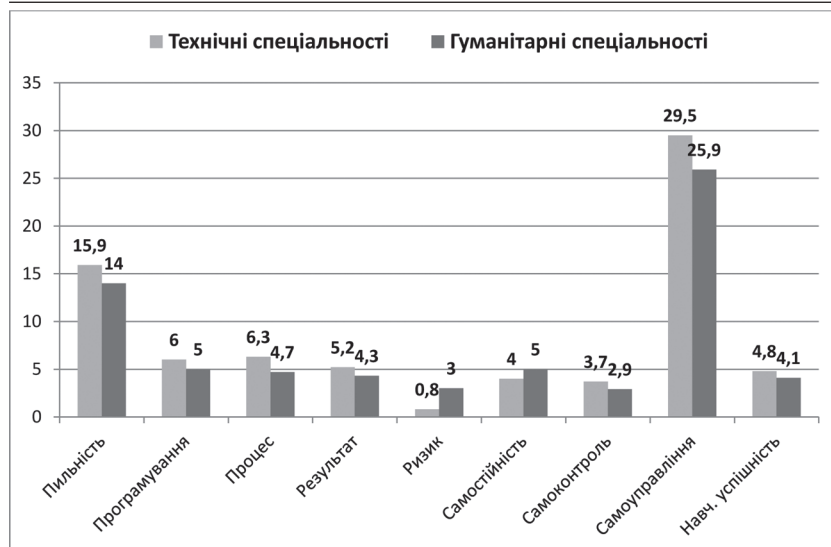


Рис. 6. *Середні значення соціально-психологічних особливостей студентів технічних та гуманітарних спеціальностей*

Тому аспірантів технічних спеціальностей можна вважати більш конструктивними в процесі прийняття рішень, схильними самостійно програмувати та контролювати свої дії, з вищим рівнем самоуправління, більшою орієнтацією на процес і результат, а студентів гуманітарного спрямування з більшою готовністю ризикувати і приймати рішення в ситуаціях невизначеності.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми прийняття рішень показав, що це цілеспрямований акт вибору способу дій, спрямований на розв’язання проблемної ситуації, на основі усвідомлення певної мети в системі діяльній активності. Мотив досягнення успіху виступає в цьому процесі як кінцева мета, як вектор, що спрямовує та спонукає людину до конкретних дій, і, як наслідок, до певного способу прийняття рішень.

За допомогою порівняльного аналізу були виявлені відмінності між групами осіб з високим, середнім та низьким рівнем мотивації досягнення успіху. В результаті кластерного аналізу було виділено дві групи осіб з різними мотиваційними установками та порівняння їхніх особливостей прийняття рішень, самоуправління і саморегуляції.

Порівняльний аналіз показав, що показник пильності має відмінності у всіх трьох групах з різним рівнем мотивації досягнення успіху. Найконструктивніше приймають рішення особи з високим рівнем мотивації досягнення, менш критично до цього процесу ставляться люди з середнім рівнем мотивації досягнення, а особи з низьким рівнем не схильні детально осмислювати альтернативи, для того, щоб прийняти правильне рішення.

За результатами порівняльного аналізу були виявлені значимі відмінності в раціональності прийняття рішень серед осіб з високим, середнім та низьким рівнем мотивації досягнення успіху.

Результати порівняльного аналізу показали, що ризикувати і відкладати прийняття рішень характерно для осіб з низьким рівнем мотивації досягнення. В них також найменше розвинені особливості саморегуляції та самоуправління, найнижчий рівень орієнтації на результат, працю і свободу, а також найнижча навчальна успішність.

Також спостерігалися відмінності між аспірантами технічних і студентами гуманітарних спеціальностей. Перші більш конструктивні в прийнятті рішень, схильні самостійно програмувати та контролювати свої дії, з вищим рівнем самоуправління, більшою орієнтацією на процес і результат, а студенти гуманітарного спрямування виражають більшу готовність ризикувати і приймати рішення в ситуаціях невизначеності.

Кластерний аналіз дозволив виділити дві групи осіб – з високим рівнем умовно позитивних мотиваційних установок (процес, результат, праця, свобода, досягнення успіху, уникнення невдач та ін.) та з високим рівнем умовно корисливих установок (егоїзм, гроші). При порівнянні особливостей прийняття рішень, саморегуляції та самоуправління між цими групами, було виявлено, що особи, які мають розвинені позитивні мотиваційні установки є більш раціональними і конструктивними в прийнятті рішень, мають вищий рівень самоуправління і саморегуляції та їх компонентів, порівняно з особами із розвиненими установками на егоїзм та гроші.

Отже, внаслідок теоретичного аналізу і проведеного емпіричного дослідження можна вважати, що особи з різним рівнем мотивації досягнення успіху по-різному приймають рішення, надають перевагу відмінним стратегіям прийняття рішень, і є в різній мірі раціональними та ризикованими.

Практичне використання отриманих результатів і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз особливостей прийняття рішень в осіб з мотивацією досягнення успіху дозволяє сформулювати перелік рекомендацій для практичного засто-

сування результатів дослідження. По-перше, результати можуть бути корисними для широкого загалу людей, в яких виникають труднощі з прийняттям щоденних рішень. При цьому, сформувавши в себе мотиваційну установку на досягнення успіху, вони, таким чином, підвищать імовірність раціональнішого та конструктивнішого прийняття рішень. Сприятиме прийняттю рішень також орієнтація на процес, результат, працю і свободу, а мотиваційна установка на збагачення і егоїзм негативно позначається як на прийнятті рішень, так і на саморегуляції та самоуправлінні особистості.

З цієї ж причини дана робота може викликати інтерес для практичних психологів, які працюють з людьми з проблемами прийняття рішень. Крім того, важливо також зацентрувати увагу на тому, що відкладання прийняття рішень, іншими словами схильність до прокрастинації, негативно позначається як на особливостях саморегуляції і самоуправління, так і на мотивації досягнення успіху.

Також результати можуть бути важливими для організаційних психологів, які займаються профорієнтацією і профвідбором, або менеджерів по персоналу. Оскільки результати показали, що особи з високою мотивацією досягнення успіху конструктивніше і раціональніше приймають рішення, мають вищі показники самоуправління і саморегуляції, то відповідно такі особи краще працюватимуть на керівних посадах, зможуть свідомо і критично аналізувати варіанти дій та відповідально приймати рішення, результати яких матимуть вплив не лише на них особисто, але й на інших працівників і всю компанію загалом.

Список використаних джерел

1. Канеман Д. Принятие решений в неопределённости : правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. – Харьков : Гуманитарный центр, 2005. – 632 с.
2. Карпов А.В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности: учебное пособие / А.В. Карпов. – Ярославль : Ярославск. ун-т, 1991. – 152 с.
3. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий. – М. : Прогресс, 1979. – 504 с.
4. Колпаков В. М. Теория и практика принятия управленческих решений : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / В.М. Колпаков. – К. : МАУП, 2004. – 504 с.
5. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений / Т.В. Корнилова. – М. : Аспект-Пресс, 2003. – 286 с.

6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління : посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
8. Словарь / под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
9. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень / В.М. Чернобровкін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 416 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Kaneman D. Prinjatje reshenij v neopredelennosti : pravila i predubezhdenija / D. Kaneman, P. Slovik, A. Tverski. – Har'kov : Gumanitarnyj centr, 2005. – 632 s.
2. Karpov A.V. Psihologija prinjatija reshenij v professional'noj dejatel'nosti: uchebnoe posobie / A.V. Karpov. – Jaroslavl' : Jaroslavsk. un-t, 1991. – 152 s.
3. Kozeleckij Ju. Psihologicheskaja teorija reshenij / Ju. Kozeleckij. – M. : Progress, 1979. – 504 s.
4. Kolpakov V. M. Teorija i praktika prinjatija upravlencheskih reshenij : ucheb. posobie. – 2-e izd., pererab. i dop. / V.M. Kolpakov. – K. : MAUP, 2004. – 504 s.
5. Kornilova T. V. Psihologija riska i prinjatija reshenij / T.V. Kornilova. – M. : Aspekt Press, 2003. – 286 s.
6. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A.N. Leont'ev. – M. : Smysl; Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. – 352 s.
7. Orban-Lembryk L.E. Psihologija upravlinnja : posibnyk / L.E. Orban-Lembryk. – K. : Akademvydav, 2003. – 568 s.
8. Slovar' / pod. red. A.V. Petrovskogo // Psihologicheskij leksikon. Jenciklopedicheskij slovar' v shesti tomah / Red.-sost. L.A. Karpenko; Pod obshh. red. A.V. Petrovskogo. – M.: PER SJe, 2005. – 251 s.
9. Chernobrovkin V.M. Psihologija pryjnjjattja pedagogichnyh rishen' / V.M. Chernobrovkin. – Lugans'k : Al'ma-mater, 2006. – 416 s.

Received November 10, 2016

Revised December 11, 2016

Accepted January 15, 2017

I.V. Сидоренко

i-sidorenko@ukr.net

О.Ю. Василега

vasylega@mail.ru

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ: СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

Sydorenko I.V. The gender approach in education: socio-cultural, psychological and pedagogical aspects / I.V. Sydorenko, O.Y. Vasyleha // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 401–410.

I.V. Sydorenko, O.Y. Vasyleha. The gender approach in education: socio-cultural, psychological and pedagogical aspects. The article envisages the questions related to the current state of Ukrainian state development, which is characterized by significant social changes that, in turn, requires the restructuring of the education system and its adaptation to new circumstances and needs. The relevance of the chosen topic is determined by the fact that a democratic society, based on the principles of the human rights primacy, cannot be built without taking into account gender strategies in the social environment. It is established that at the present stage of society existing the goal of gender approach in education is the organization of the conditions for personal development, to be free from gender stereotypes and responsible for the interpersonal relationships in society. The gender approach is revealed to be based on the analysis of human gender characteristics developing in the society in the process of socio-cultural interaction. It is influenced by many factors: family, mass media, education, language, religion, politics, art etc. The gender studies are analyzed to appear in the West and their rationale as a new discipline in general is due to the feminist theory. They are the recognized direction of humanitarian research practice that uses the power of gender studies to analyze social phenomena and their changes. The recent gender issues become an important part of pedagogical science. Investigating the processes of formation of gender approach in education, it is distinguished two main trends that are associated with sex education of boys and girls, as well as with education of androgenic individual, regardless of gender. It is concluded that important direction of future researches on this issue is further study of the features of gender identity of pupils and the

I.V. Sydorenko – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

O.Y. Vasyleha – the scientific contribution of the co-author is 50% .

development of effective models of gender socialization of both sexes in the educational environment.

Key words: gender, gender studies, gender education, gender approach, gender stereotypes, masculinity, femininity, androgenic personality, American and European models of education.

І.В. Сидоренко, О.Ю. Василега. Гендерний підхід в освіті: соціально-культурні та психолого-педагогічні аспекти. У статті розглянуто питання, пов'язані з сучасним станом розвитку української держави, який відзначається значними суспільними змінами, що, у свою чергу, викликає необхідність перебудови системи освіти і її адаптації до нових обставин та потреб. Актуальність обраної теми визначено тим, що демократичне суспільство, яке ґрунтується на принципах пріоритету прав людини, неможливо побудувати без урахування гендерних стратегій, які розгортаються в соціальному середовищі. Встановлено, що на сучасному етапі існування суспільства метою гендерного підходу в освіті є організація умов для розвитку особистості, яка буде вільною від гендерних стереотипів та відповідальною за свої міжособистісні відносини у соціумі. Виявлено, що гендерний підхід здійснюється на основі аналізу гендерних особливостей людини, які розвиваються у суспільстві в процесі соціокультурної взаємодії. Відбувається він під впливом багатьох чинників: родини, засобів масової інформації, освіти, мови, релігії, політики, мистецтва тощо. Проаналізовано, що гендерні дослідження вперше виникли на Заході і своїм логічним обґрунтуванням у ролі нової дисципліни у цілому зобов'язані феміністській теорії. Вони є визнаним напрямком гуманітарної дослідницької практики, яка використовує можливості гендерних досліджень для аналізу суспільних явищ та їх змін. Співвіднесено, що останнім часом гендерна проблематика стала важливою частиною педагогічної науки. Досліджуючи процеси формування гендерного підходу в освіті, окреслено дві основні тенденції, які пов'язані як зі статевим вихованням хлопців і дівчат, так і з вихованням андрогенної особистості, незалежно від статі. Зроблено висновок, що важливим напрямком майбутніх наукових досліджень з даної проблеми є подальше вивчення особливостей гендерної ідентичності учнів та розробка ефективних моделей гендерної соціалізації представників обох статей в освітньому середовищі.

Ключові слова: гендер, гендерні дослідження, гендерна педагогіка, гендерний підхід, гендерні стереотипи, маскуліність, фемініність, андрогенна особистість, американська та європейська моделі організації освіти.

И.В. Сидоренко, О.Ю. Василега. Гендерный подход в образовании: социально-культурные и психолого-педагогические аспекты. В статье рассмотрены вопросы, связанные с современным состоянием развития украинского государства, которое характеризуется значительными общественными изменениями, что, в свою очередь, вызывает необходимость перестройки системы образования и её адаптации к новым обстоятельствам и потребностям. Актуальность выбранной темы определена

тем, що демократическе общество, основанное на принципах приоритета прав человека, невозможно построить без учета гендерных стратегий, которые разворачиваются в социальной среде. Установлено, что на современном этапе существования общества, целью гендерного подхода в образовании является организация условий для развития личности свободной от гендерных стереотипов и ответственной за свои межличностные отношения в социуме. Выявлено, что гендерный подход осуществляется на основе анализа гендерных особенностей человека, которые развиваются в обществе в процессе социокультурного взаимодействия. Происходит он под влиянием многих факторов: семьи, средств массовой информации, образования, языка, религии, политики, искусства. Проанализировано, что гендерные исследования впервые возникли на Западе и своим логическим обоснованием в качестве новой дисциплины в целом обязаны феминистской теории. Они являются признанным направлением гуманитарной исследовательской практики, которая использует возможности гендерных исследований для анализа общественных явлений и их изменений. Соотнесено, что в последнее время гендерная проблематика стала важной частью педагогической науки. Исследуя процессы формирования гендерного подхода в образовании, определены две основные тенденции, связанные как с половым воспитанием мальчиков и девочек, так и с воспитанием андрогенной личности, независимо от пола. Сделан вывод, что важным направлением будущих научных исследований по данной проблеме является дальнейшее изучение особенностей гендерной идентичности учащихся, и разработка эффективных моделей гендерной социализации представителей обоих полов в образовательной среде.

Ключевые слова: гендер, гендерные исследования, гендерная педагогика, гендерный подход, гендерные стереотипы, гендерные стратегии, гендерная идентичность, маскулинность, феминность, андрогенная личность, американская и европейская модели организации образования.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства слід відзначити виникнення гендерної освітньої технології – нового напрямку, пов'язаного з посиленням протиріч між відтворюванням патріархальних стереотипів у взаємодії статей та реальними трансформаціями гендерних відносин у сучасному українському суспільстві [6].

Аналіз публікацій вітчизняних дослідників демонструє відсутність єдиного бачення концепції з приводу гендерної проблематики в освіті. Визначаючи процеси формування гендерного підходу в освіті, у фахівців немає єдиного погляду на дану проблему. Існують дві основні тенденції, які пов'язані зі статевим вихованням хлопчиків і дівчаток та з вихованням андрогенної особистості, незалежно від статі. При цьому, найбільш часто піднімаються питання, пов'язані з біологічними та соціальними характеристиками представників різних статей, зі статевим вихованням в освіті

ньому закладі чи сім'ї, упровадженням гендерного компонента в змісті навчальних дисциплін, проблемою сумісного чи роздільного навчання при організації навчально-виховного процесу тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. Фахівці з психології та педагогіки в своїх роботах приділяють увагу становленню гендерного підходу в освіті. Так, Н. Пушкарьова дає історичний аналіз гендерних досліджень, які внесли зміни у світосприйняття суспільства відносно гендерних проблем, зокрема в освіті [5]. В. Кравець визначає гендерну освіту як процес засвоєння знань про психосексуальну культуру, що включає гендерну просвіту, пропаганду й самоосвіту [4]. Т. Вороніна зазначає, що гендерний підхід в освіті носить інноваційний характер [2]. О. Цокур, І. Іванова виокремлюють у змісті гендерної педагогіки – теорії освіти та виховання, при цьому визначають гендерну освіту як корекцію процесу соціалізації молоді залежно від статі відповідно до соціально-економічних вимог [6]. Російський дослідник Є. П. Льїн, посилаючись на досвід російських і зарубіжних досліджень, підкреслює особливості диференційованого підходу в освіті на рівні фізіологічних, психічних та соціальних відмінностей представників різних статей, говорить про стилі навчання хлопчиків та дівчаток [3].

Метою даної статті є визначення основних завдань гендерного підходу в освіті, які полягають у тому, щоб пояснити природу гендерних уявлень на рівні їхньої соціальної обумовленості; показати, як гендерні стереотипи вступають у суперечність з індивідуальними бажаннями, можливостями, схильностями людини та проаналізувати умови, необхідні для розвитку особистості, яка буде вільною від гендерних стереотипів та відповідальною за свої міжособистісні відносини в соціумі.

Методи та методики. Для визначення соціально-культурних та психолого-педагогічних аспектів щодо гендерного підходу в освіті було застосовано комплекс загальнонаукових методів теоретичного спрямування, за допомогою яких здійснено аналіз, синтез та порівняння психолого-педагогічних джерел і, як результат, проведено узагальнення та систематизацію, як теоретичної, так і практичної інформації щодо проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан розвитку української держави відзначається значними суспільними змінами, які, у тому числі, викликають необхідність перебудови системи освіти і її адаптації до нових обставин та потреб. Демократичне суспільство, яке ґрунтується на принципах пріоритету прав людини, не можна побудувати без урахування гендерних стратегій, які розгортаються у соціумі. Гендерний підхід базується на осно-

ві аналізу гендерних особливостей людини, які розвиваються у суспільстві у процесі соціокультурної взаємодії.

Терміном «гендер», слідуючи традиціям англомовної дослідницької літератури, позначають поняття «соціальна стать» (gender), на протипаву від «біологічної статі» (sex).

Визначаючи гендерні впливи суспільства на соціалізацію молоді, слід відзначити, що відбуваються об'єктивні процеси, обумовлені змінами у поглядах суспільства на гендерну природу особистості, що має суттєвий вплив на підготовку підростаючого покоління до суспільної взаємодії. Серед них:

- злам традиційних поглядів на гендерну ідентичність особистості, на особливості прояву соціальних ролей чоловіка та жінки;
- трансформація культурних стереотипів відносно маскулінності та фемінності (вони стають менш жорсткими та полярними);
- збереження традиційних рис чоловічої гендерної самоідентифікації (довічна потреба відрізнитися від жінок, відокремлення від первісно жіночої, материнської суті);
- зміни гендерних відносин влади у політичній сфері;
- зміни у шлюбно-сімейних стосунках (зростає їх варіативність, що посилює цінність індивідуальності);
- зміни у відносинах між статями, у ставленні до сексу, в характері чоловічої та жіночої сексуальності;
- зміни у характері соціалізації дітей (зростає роль впливу однолітків, порівняно з впливом сім'ї, а оскільки освітній процес організований таким чином, що у своїй переважності є спільним, це полегшує взаєморозуміння хлопців та дівчат, створюючи психологічні передумови для їхніх більш гармонічних стосунків у різних сферах дорослого суспільного та особистого життя).

Що стосується сфери освіти, то гендерні дослідження як окрема проблематика вперше увійшли в освітню практику Західної Європи та США наприкінці 60-х років XX ст., коли феміністський рух викликав загальний інтерес до проблем політичної, економічної, соціальної диференціації за статевою ознакою. На думку дослідників тих років, патріархальна школа несе відповідальність за реалізацію політики про творчу та інтелектуальну неспроможність жінок, формування у них комплексів «професійної некомпетентності», «боязні успіху» тощо.

Феміністський рух дав поштовх до розгляду гендерних проблем на науковому рівні, але його не слід ототожнювати з бороть-

бою проти дискримінації представниць жіночої статі. Гендерний підхід у цілому визначає, що відмінності у поведінці, мисленні та сприйнятті чоловіків та жінок обумовлені не тільки їх психологічними особливостями, але і соціальними чинниками, такими, як виховання в душі поширених у кожній культурі уявлень про чоловіче та жіноче призначення [1].

Термін «гендер» у сучасному трактуванні був введений у науку в 1958 р. психоаналітиком Робертом Столлером. Через декілька років він визначив поняття «соціостатеве самоусвідомлення». Його бачення проблеми будувалося на поділі «біологічного» та «соціального». Він зазначав, що вивчення біологічної статі повинно бути предметною галуззю біології та фізіології, а соціальної статі – психологів та соціологів (на рівні аналізу культурно-історичних явищ). Саме концепція Р. Столлера сприяла формуванню гендерного напрямку в гуманітарних дослідженнях другої половини 20-сторіччя.

Перша стадія розвитку гендерних досліджень припадає на 70-ті роки і стосується «жіночих» досліджень: термін «гендер» у роботах цих років при визначенні соціальних стратегій, стереотипів, ролей співвідносився тільки з жіночим досвідом і живився тоді, коли мова йшла про соціально-культурні, психологічні особливості «жіночого» на противагу «чоловічому».

У 80-ті роки розгорнулася друга стадія гендерних досліджень, у цей період відбулося визнання «жіночих» досліджень та у відповідь на посилення феміністського руху почали проводитися «чоловічі» дослідження, як прагнення з позиції жіночого досвіду дослідити взаємовідносини обох статей.

З кінця 80-х до кінця 90-х років відбувалася третя стадія – об'єднання «чоловічих» та «жіночих» досліджень та їхнього розмежування (під поняттям «гендер» стали розуміти систему відносин, яка є основою розподілу суспільства за ознакою статі).

Четверта стадія – припадає на епоху глобалізації (кінець 90-х років – теперішній час) та характеризується визнанням гендерних досліджень важливою частиною міждисциплінарної дослідницької практики, яка використовує пізнавальні можливості теорії соціальної статі для аналізу соціальних тенденцій і змін у суспільних явищах. Останнім часом гендерна проблематика існує в різних освітніх галузях [5].

Усі описані вище процеси вже у 80–90-х роках стали підґрунтям для повного перегляду системи традиційної освіти у зв'язку із поширенням в ній ідей ранньої гендерної стереотипізації на основі установок, щодо нерівності статей, широко легалізованих у навчальних та наукових текстах. Взагалі, коли під-

німають проблему формування та розвитку гендерного підходу в освіті, виділяють етапи, що відносяться до:

- традиційної педагогіки, метою якої є допомога людині адаптуватись до існуючих у суспільстві соціальних відносин відповідно до вроджених здібностей, талантів, покликання, тому в освітньому закладі потрібно розподілити дітей так, щоб «гуманітарії» навчалися у гуманітарних класах, «технарі» – у технічних тощо;
- критичної педагогіки, метою якої є подолання нерівності у системі освіти, шляхом нав'язування учню певної суспільної ролі внаслідок умілого конструювання навчальної інформації, коли освітні програми містять приховані стереотипи, бажані для даного суспільства;
- феміністської педагогіки, метою якої є відтворення гендерних стереотипів і ролей, завдяки чому гендерна ідентичність індивіда активно конструюється уже в освітньому закладі, а основним об'єктом уваги є гендерні відносини;
- гендерної педагогіки, метою якої є створення комфортних умов для формування гендерної ідентичності індивіда шляхом пом'якшення гендерних стереотипів, що існують в суспільстві завдяки прихованим чи відкритим елементам статевої дискримінації.

За визначенням В. Кравця: «Гендерна педагогіка – це сукупність підходів, спрямованих на те, щоб допомогти дітям різної статі відчувати себе у школі комфортно, успішно підготуватися до статево-рольової поведінки в родині. Мета гендерної педагогіки – корекція впливу гендерних і сексуальних стереотипів на користь прояву та розвитку особистих властивостей індивіда. Основна ідея статевого підходу в освіті – в урахуванні специфіки впливу на розвиток хлопчиків і дівчаток усіх факторів навчально-виховного процесу (зміст, методи навчання, організація шкільного життя, педагогічне спілкування, склад предметів тощо)» [4].

Відносно гендерної педагогіки існує два найпоширеніші наукові напрями. Фахівці, які розробляють перший напрямок, пов'язують гендерний підхід з обов'язковим урахуванням особливостей біологічної статі дитини та створенням оптимальних умов для її статевої самоідентифікації. Представниками даного погляду є прихильники традиційного навчання, які займаються питаннями, так званого, статевого та сімейного виховання.

Представники другого наукового напрямку вважають, що завданням гендерної педагогіки є виховання андрогенної особистості (всебічне навчання дитини, з урахуванням необхідних

фізичних показників, без акцентування на її статі). Тобто, наголошують на створенні педагогічної системи, яка у суспільстві буде враховувати особливості обох статей – рівних у своїх правах та можливостях, з урахуванням їх гендерних потреб та інтересів. У цьому випадку, гендерний підхід визначається за соціальною статтю, у його класичній моделі.

Останнім часом, має право на існування думка, яка об'єднує ці два обґрунтування і на рівні гендерного підходу вимагає відноситися до учня на біосоціальному рівні, тобто не виключає впливу статевих (біологічних) особливостей, але доводить важливість соціальних (гендерних) впливів, які пов'язані з традиціями, культурою, процесами навчання та виховання, що існують у даному суспільстві.

Відносно даної ідеології у світі існують дві моделі організації освіти: «американська», у якій навчання хлопців та дівчат здійснюється спільно, і «європейська», де для хлопців та дівчат існують окремі школи [3, с. 300].

У системі освіти гендерний компонент визначається як за теоретичним, так і практичним напрямками. При цьому, практика випереджає теорію, а потрібно створити умови для випереджачого змісту теорії.

Процес упровадження гендерного знання в освіту ускладнений унаслідок низки чинників, серед яких дослідники виділяють: відсутність чіткої державної програми розвитку гендерного компонента в освіті, неготовність суспільства до сприйняття гендерних проблем як дійсно актуальних, обмеження гендерної проблематики жіночою темою, відсутність освітніх програм, методичного забезпечення, кваліфікованих кадрів тощо. На думку фахівців, усі зазначені фактори об'єктивні, а на їх подолання піде не одне десятиліття педагогічного пошуку [2].

Саме тому, визначаючи напрямки наукових досліджень з гендерного підходу в освіті, слід відзначити важливість:

- дослідження психофізіологічних та соціальних особливостей хлопців та дівчат;
- виявлення психолого-педагогічних аспектів формування гендерної ідентичності представників обох статей;
- дослідження закономірностей впливу інших учасників навчально-виховного процесу на гендерну соціалізацію хлопців та дівчат як суб'єктів освітнього процесу;
- визначення умов, які потрібно створити для представників обох статей як суб'єктів освітнього процесу, щодо реалізації їх гендерних стратегій;

- побудова психолого-педагогічних моделей оптимального середовища для розвитку гендерної ідентичності учнів на рівні їхньої індивідуальності.

Гендерний підхід виходить з того, що в освітні установи приходять не учні без проявів індивідуальності, а хлопці та дівчата, які потребують диференційованого підходу з боку педагогів. Як всередині, так і поза освітніми закладами, усі учасники навчально-виховного процесу стикаються зі складним світом мінливих уявлень та стереотипів, які стосуються стратегій, поведінки, зовнішнього вигляду, мислення, прийнятних для представників певної статі. Важливо зосередити увагу педагогів на тому, щоб поведінка дитини більше залежала від її особистих нахилів, а не від необхідності поводити себе так, як того вимагає соціум чи суспільство.

Саме тому, реалізуючи гендерний підхід в освіті, обов'язково потрібно впроваджувати гендерні стратегії на рівні змісту стандартів вищої освіти, а при розробці освітньо-кваліфікаційних характеристик підготовки фахівців у сфері освіти, ураховувати гендерний напрям розвитку моделі спеціалістів. Таким чином, уже у процесі навчання буде забезпечено створення умов, щодо формування гендерних соціокультурних та психолого-педагогічних орієнтирів педагогів, що, у свою чергу, допоможе їм у майбутній професійній діяльності реалізувати різнобічні методологічні гендерні аспекти.

Висновки. Пріоритетні тенденції вітчизняної педагогіки, які характеризуються різноманіттям наукових концепцій та інноваційних підходів, покликані сприяти цілісному та всебічному становленню особистості, створенню сприятливих умов для її формування. До цих напрямків можна віднести виникнення та розвиток у вітчизняній науці ідей, щодо гендерного підходу в освіті, які неможливо реалізувати без аналізу їх соціально-культурного та психолого-педагогічного підґрунтя. Гендерний підхід в освіті – це цілеспрямований, організований та керований процес оптимізації навчально-виховної діяльності, який сприяє формуванню психосоціальних механізмів конструювання сучасної особистості на рівні гендерних стратегій, у тому числі, на рівні чоловічих та жіночих ролей, залежно від біологічної статі, але при відсутності їхньої нерівності та ієрархії. Перспективним напрямком майбутніх наукових досліджень з даної проблеми є подальше вивчення особливостей гендерної ідентичності учнів та розробка ефективних моделей гендерної соціалізації представників обох статей в освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Берн Ш. Гендерная психология / Шон Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
2. Вороніна Т. Гендер у системі педагогічного знання : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://osvita.ua/school/theory/1008>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
4. Кравець В. Гендерна педагогіка : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://www.tnpu.edu.ua/kurs/1>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Пушкарева Н. Гендерные исследования : [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/sociologiya/GENDERNIE_ISSLEDOVANIYA.html> – Загол. с экрана.
6. Цокур О. Розвиток гендерного підходу в освіті : [Електронний ресурс] / О. Цокур, І. Іванова. – Режим доступу : <<http://osvita.ua/school/technol/313>> – Загол. с экрана. – Мова укр.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bern Sh. Gendernaja psihologija / Shon Bern. – SPb. : prajm-EVROZNAK, 2001. – 320 s.
2. Voronina T. Gender u sy`stemi pedagogichnogo znannya : [Elektronny`j resurs]. – Rezhym`m dostupu : <<http://osvita.ua/school/theory/1008>> – Zagol. z ekranu. – Mova ukr.
3. Il'in E. P. Differencial'naja psihofiziologija muzhchiny i zhen'shhiny / Evgenij Pavlovich Il'in. – SPb. : Piter, 2002. – 544 s.
4. Kravec` V. Genderna pedagogika : [Elektronny`j resurs]. – Rezhym`m dostupu : <<http://www.tnpu.edu.ua/kurs/1>> – Zagol. z ekranu. – Mova ukr.
5. Pushkareva N. Gendernye issledovaniya : [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/sociologiya/GENDERNIE_ISSLEDOVANIYA.html> – Zagol. z ekranu. – Mova ros.
6. Czokur O. Rozvy`tok gendernogo pidxodu v osviti. – [Elektronny`j resurs] / O. Czokur, I. Ivanova. – Rezhym`m dostupu : <<http://osvita.ua/school/technol/313>> – Zagol. z ekranu. – Mova ukr.

Received November 11, 2016

Revised December 15, 2016

Accepted January 14, 2017

ВАЛЕОУСТАНОВКА В ЗВ'ЯЗКУ З КОПІНГ-СТРАТЕГІЯМИ ТА ЗАХИСНИМИ МЕХАНІЗМАМИ ОСОБИСТОСТІ

Feldman Y.I. Valeological mindset in relation to coping strategies and defense mechanisms of the individual / Y.I. Feldman // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 411–425.

Y.I. Feldman. Valeological mindset in relation to coping strategies and defense mechanisms of the individual. The results of the study of types of valeological mindset, coping strategies and psychological defense of the personality, the factor structure of the coping mechanisms with valeological mindset are shown.

The study shows a positive relation of the resource type of valeological mindset with more adaptive coping strategies, its negative relation to the psychological defenses. The manipulative type of valeological mindset is associated with the least adaptive coping strategies, the highest number of psychological defenses. The deficits type of valeological mindset is positively associated with distancing coping, social support coping, avoidance coping, and it is negatively associated with positive reevaluation coping. The supporting type of valeological mindset is positively correlated with the search of social support coping.

In the structure of the psychological mechanisms and copings the resource type of valeological mindset plays a positive role in constructive ways to overcome difficult situations, all other types of valeological mindsets tend to be less adaptive coping and psychological defense.

Key words: valeological mindset, coping strategies, psychological defense.

Ю.І. Фельдман. Валеоустановка в зв'язку з копінг-стратегіями та захисними механізмами особистості. Представлено результати вивчення зв'язку типів валеоустановки, копінг-стратегій і психологічних захистів особистості, факторної структури, яка відображає місце валеоустановки в засобах подолання труднощів.

У дослідженні показано позитивні зв'язки ресурсного типу валеоустановки з більш адаптивними копінг-стратегіями, його негативні зв'язки з психологічними захистами. Маніпулятивний тип валеоустановки пов'язаний з найменш адаптивними копінг-стратегіями, най-

більшою кількістю психологічних захистів. Дефіцитарний тип валеоустановки позитивно пов'язаний з копінгом дистанціювання, пошуку соціальної підтримки, запобігання, негативно – з позитивною переоцінкою. Підтримуючий тип валеоустановки позитивно корелює з копінгом пошуку соціальної підтримки.

У структурі психологічних механізмів подолання труднощів ресурсний тип валеоустановки відіграє позитивну роль у конструктивних формах подолання складних життєвих ситуацій, усі інші типи валеоустановки обтяжуються менш адаптивними копінгамі та низкою психологічних захистів.

Ключові слова: валеоустановки, копінг-стратегії, психологічний захист.

Ю.И. Фельдман. Валеоустановка в связи с копинг-стратегиями и защитными механизмами личности. Представлены результаты изучения связи типов валеоустановки, копинг-стратегий и психологических защит личности, факторной структуры механизмов преодоления трудностей, содержащей валеоустановки.

В исследовании показано положительные связи ресурсного типа валеоустановки с более адаптивными копинг-стратегиями, его негативные связи с психологическими защитами. Манипулятивный тип валеоустановки связан с наименее адаптивными копинг-стратегиями, наибольшим количеством психологических защит. Дефицитарный тип валеоустановки положительно связан с копингами дистанцирования, поиска социальной поддержки, избегания, отрицательно – с положительной переоценкой. Поддерживающий тип валеоустановки положительно коррелирует с копингом поиска социальной поддержки.

В структуре психологических механизмов преодоления трудностей ресурсный тип валеоустановки играет положительную роль в конструктивных формах преодоления сложных жизненных ситуаций, все другие типы валеоустановки тяготеют к менее адаптивным копингам и психологическим защитам.

Ключевые слова: валеоустановки, копинг-стратегии, психологическая защита.

Постановка проблеми. Незважаючи на чисельність психологічних досліджень, присвячених проблематиці ставлення до здоров'я, проблема валеоустановки як мотиваційної характеристики особистості на шляху до повноцінного функціонування є маловивченою. Валеоустановка виступає як складова спрямованості особистості, що відповідає за підтримання здоров'я і подолання хвороби і характеризується встановленням до певного способу сприйняття і саморегуляції в ситуаціях, які стосуються здоров'я людини. Валеоустановка позначається на стані здоров'я опосередковано, тобто через структурування його внутрішньої суб'єктивної картини, модифікацію ставлення до

здоров'я та хвороби. Валеоустановки є інтегральним утворенням, яке об'єднує когнітивні (уявлення про здоров'я і хвороби), емоційні (відношення до проблем здоров'я і хвороби) і поведінкові (моделі поведінки, спрямовані на підтримку здоров'я та подолання хвороби) компоненти психіки, які визначають індивідуальну феноменологію здоров'я. Як і в аттитуду (соціальній установці) валеоустановка має три компоненти і є біполярною, а саме, включає установку по відношенню до здоров'я і хвороби. У своїх дослідженнях О.С. Васильєва та Ф.Р. Філатов [3] виділили і охарактеризували чотири типи валеоустановок:

- ресурсний тип, що передбачає орієнтацію на самостійне дотримання основ здорового способу життя, в якому когнітивний компонент відрізняється повнотою і диференційованістю уявлень як про здоров'я, так і про хвороби; емоційний компонент обумовлений внутрішньо-особистісними факторами; поведінковий компонент характеризується активністю як в подоланні хвороби і підтримці власного здоров'я, так і в сприянні створенню загальної здорової атмосфери в сім'ї, колективі, суспільстві загалом;
- маніпулятивний тип валеоустановки, в якому власне самопочуття є способом впливу на інших, когнітивний компонент відрізняється тим, що уявлення про хворобу є більш диференційованими; емоційний компонент характеризується тим, що позитивний настрій залежить від регламентацій значущих інших, а ставлення до власного здоров'я характеризується пасивністю; поведінковий компонент характеризується захисними реакціями, агресивними тенденціями і демонстративними стратегіями;
- підтримуючий тип валеоустановок базується на прагненні отримати допомогу одного з членів сім'ї, в якому когнітивний компонент характеризується недостатньою сформованістю уявлень про здоровий спосіб життя, їх фрагментарністю; емоційний компонент характеризується тим, що настрій залежить більшою мірою від емоційного стану значущих інших, а не від позитивного підкріплення або відсутності негативних дій з боку інших, поведінковий компонент полягає в необхідності піклування про інших стає основною умовою активізації ресурсів;
- дефіцитарний тип валеоустановок характеризується тим, що спільно з несформованістю уявлень про здоровий спосіб життя існує залежність емоційного компонента від позитивної стимуляції з боку значущих інших, загальна

пасивність по відношенню до здоров'я і хвороби, а також наявність страхів, підвищена тривожність; в емоційному ставленні до власного здоров'я проявляється індивідуальна своєрідність; когнітивний і поведінковий компоненти є інтерперсональними феноменами, оскільки їх зміст визначається характером поширення соціальних уявлень.

Виходячи з розуміння психологічної природи валеоустановки як зв'язної ланки між об'єктивним фізичним здоров'ям людини та її ставленням до нього, сприйняттям свого фізичного стану, уявленням про власне здоров'я, мотивації бути здоровим, слід підкреслити необхідність вивчення її зв'язку з психологічними засобами подолання стресів і захисними механізмами.

Поняття «coping» походить від англійського «to cope», яке означає «справлятися, подолати» згідно з Оксфордським англійським словником. Поняття «копінг» у російській психології визначається як психологічне подолання чи «самовладання» [1; 3; 6]. Термін «копінг» застосовується на зіткненні трьох областей психології: психології особистості, соціальної психології та психології здоров'я [1]. Стийкий вираз «coping behavior» (копінг-поведінка) позначається як поведінка, коли людина опановує ситуацію стресу. В українській мові слово «опанування» походить від «опанувати, опановувати», тобто ґрунтовно засвоювати щось, оволодівати чим-небудь; навчатися користуватися чим-небудь; зрозуміти зміст, значення чого-небудь; силою заволодівати чим-небудь, захоплювати; підпорядковувати собі, своєму впливові, спрямовувати що-небудь у бажаному напрямі; долати, перемагати що-небудь; справлятися зі своїми почуттями, настроєм, відновлювати душевну рівновагу [4].

У дослідженні І.М. Нікольської, Р.М. Грановської зазначено, що копінг-поведінка як усвідомлювана стратегія оволодіння стресом вперше досліджувалась Л. Мерфі (1962) в контексті вивчення засобів опанування дітьми вимогами, що пропонуються кризами розвитку [4]. Про необхідність розрізнявати допінги та психологічні захисти вперше було зазначено Американською психологічною асоціацією в 1967 році [6].

Р. Лазарус вказує на те, що психоаналітична концепція надала велике значення захисному стилю щодо розуміння оволодіння з тяжкими подіями, сформулювала ідеї контролю, а тільки в 70-х роках ХХ століття з'являються розробки теорії копінгу та ряд досліджень, що розглядали копінг як процес індивідуального реагування на стресові події [8].

Поняття «копінгу» інтерпретується по-різному в різних психологічних школах:

1. У теорії Р. Лазаруса копінг розглядається як приналежність до прийняття рішень, при цьому з акцентом на когнітивні процеси, не виключаючи область мотивації та емоцій. Копінг, як свого роду мета, що здійснюється певними стратегіями, це ключове поняття для теорії та досліджень в області адаптації та здоров'я. Копінг-поведінка спрямована на усунення або зменшення сили впливу стресового фактора на особистість. Як показує автор, при недостатньому розвитку конструктивних форм копінг-поведінки збільшується патогенність життєвих подій, і ці події можуть стати «пусковим механізмом» у процесі виникнення психосоматичних та інших захворювань. «Копінг», виступаючи центральною ланкою стресу, є стабілізуючим чинником, що може допомогти особистості підтримувати психосоціальну адаптацію у період впливу стресу [8].

2. Копінг як подолання, опанування, являється найбільш ефективною адаптацією людини до вимог важких та екстремальних ситуацій. В.О. Бодров вказує на те, що екстремальні та важкі події можуть бути як реальними, так і уявними, а опанування стресом – це сукупність дій особистості, які послаблюють і стримують вплив різноманітних стресорів на її організм та психіку, вибираючи більш адаптивний шлях реалізації [1].

3. Копінг-поведінка пов'язана з системою дій, що є цілеспрямованими та вирішують тяжкі життєві ситуації, при цьому відбувається творчий пошук нових виходів із таких подій [4].

4. Копінг як психологічне подолання, опанування, тобто комплекс засобів та прийомів подолання стресових ситуацій, це всі види взаємодії суб'єкта, що охоплюють завдання зовнішнього чи внутрішнього характеру та труднощі, які необхідно не тільки вирішувати та уникати, але й взяти під контроль або «пом'якшити», це насамкінець різноманітні форми активності людини [3].

5. Копінг-поведінка є усвідомлюваною стратегією опанування стресом та з іншими ситуаціями, що породжують тривогу особистості, це спеціально сформульована програма [6].

6. Копінг-поведінка є стратегією дій, що використовує людина для успішної адаптації в ситуаціях, що загрожують її фізичному, особистісному та соціальному благополуччю, охоплюючи когнітивні, емоційні та поведінкові сфери свого функціонування [8].

7. Поведінка, коли людина опановує ситуацію стресу, є міждисциплінарною галуззю, що вивчає явища не тільки регуляції

та саморегуляції поведінки суб'єкта, а й особистісний розвиток, благополуччя, здоров'я та ресурси продуктивності людини, це адаптивна та зріла поведінка суб'єкта [6].

Необхідно розрізняти поняття «копінг-поведінка» та «психологічний захист», де копінг-поведінка розуміється як усвідомлювана поведінка, а «психологічний захист» – неусвідомлювана. Функцією психологічного захисту є «відсторонення» сфери свідомості від негативних травмуючих особистісних переживань. У широкому розумінні під психологічним захистом розуміється поведінка, яка викликає дискомфорт, в результаті якого може сформуватися така риса, як негативізм, з'являються «неправдиві замісники діяльності» (Б.В. Зайгарник, Б.С. Братусь), змінюється система міжособистісних стосунків. У вузькому розумінні, психологічний захист призводить до зміни змісту свідомості, що, в свою чергу, запускає різного роду механізми захисту [1].

Отже, підсумовуючи відокремлені погляди передумов виникнення вивчення «coping behavior», зазначимо, що в стресовій ситуації при регулюванні поведінки людина використовує неусвідомлювані механізми психологічного захисту та застосовує усвідомлювані копінг-процеси.

Експериментальну вибірку дослідження склали 110 досліджуваних студентів 25-30 років. Діагностичний комплекс був представлений наступними методиками:

Оригінальна методика діагностики валеоустановки [12].

Методика «Копінг-стратегії» (Р. Лазарус) [8].

Методика «Індекс життєвого стилю» [5].

Аналіз результатів дослідження. За кореляційним аналізом показників типів валеоустановки та стратегій копінг-поведінки були отримані такі результати (рис. 1).

Встановлено серію зв'язків між показниками ресурсного типу валеоустановки та копінг-стратегіями: негативний зв'язок з показниками конфронтаційного копінгу ($-0,51$, $p < 0,0001$) та уникнення ($-0,46$, $p < 0,0001$), а також позитивні зв'язки з показниками прийняття відповідальності ($0,81$, $p < 0,0001$), планування вирішення проблеми ($0,52$, $p < 0,0001$), позитивна переоцінка ($0,74$, $p < 0,0001$). Ресурсний тип валеоустановки, що передбачає орієнтацію на самостійне дотримання основ здорового способу життя, повноту і диференційованість уявлень про власне здоров'я, активність і позитивне ставлення по відношенню до власного здоров'я пов'язаний з такими усвідомлюваними стратегіями подолання стресу, які відповідають за адекватне сприйняття проблеми, розробку стратегій її вирішення, усвідомлення

її наслідків та позитивних «уроків». Стратегія прийняття відповідальності передбачає визнання суб'єктом своєї ролі у виникненні проблеми і відповідальності за її рішення, що позитивно характеризується на шляху до подолання хвороби в осіб з ресурсним типом валеоустановки. Копінг-стратегія планування вирішення проблеми в осіб з ресурсним типом валеоустановки передбачає спроби подолання проблеми за рахунок цілеспрямованого аналізу ситуації і можливих варіантів поведінки, вироблення стратегії вирішення проблеми, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду і наявних ресурсів. Ця стратегія, яка є найбільш адаптивною, сприяє конструктивному вирішенню труднощів, а відтак більш конструктивним формам підтримки здоров'я.

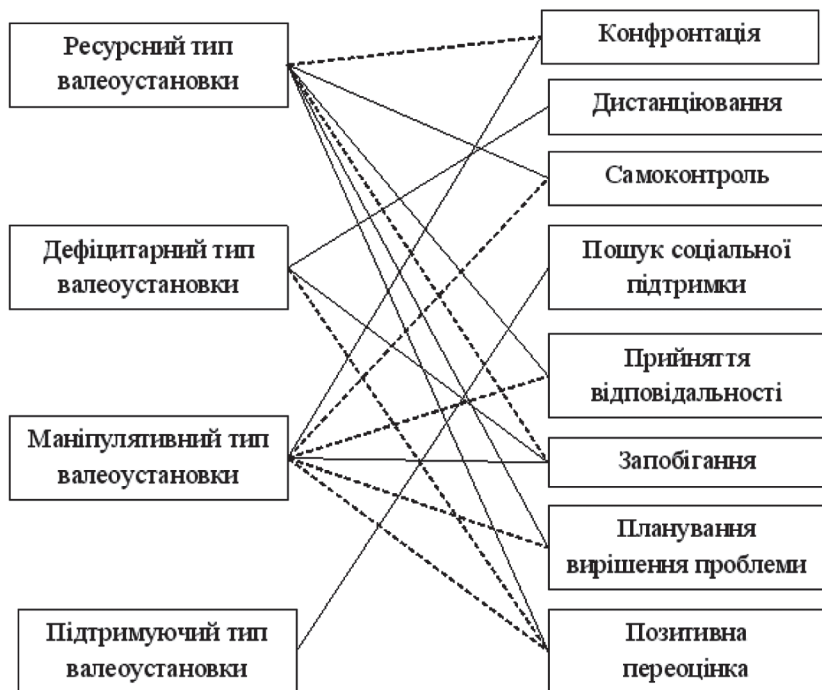


Рис. 1 Кореляційні зв'язки показників типів валеоустановки та копінг-поведінки

Ресурсний тип валеоустановки характеризує найбільш відповідальну особистість, яка конструктивно долає стресові ситуації. Стратегія запобігання, яка не характерна для особистості з

ресурсним типом валеоустановки, передбачає спроби ухилення від проблеми-стресора, її заперечення, фантазування, невинуватих очікувань, відволікання. Оскільки при уникненні можуть спостерігатися неконструктивні форми поведінки в стресових ситуаціях (заперечення або повне ігнорування проблеми, ухилення від відповідальності, пасивність, нетерпіння, спалахи роздратування, занурення в фантазії, переїдання, вживання алкоголю), то цілком очевидним виявляється її негативний зв'язок з ресурсним типом валеоустановки. Копінг-стратегія конфронтації передбачає відреагування негативних емоцій у зв'язку з труднощами, імпульсивність в поведінці, ворожість, що також не властиве для ресурсного типу валеоустановки.

Дефіцитарний тип валеоустановки позитивно пов'язаний з копінгом дистанціювання (0,33, $p < 0,001$), пошуком соціальної підтримки (0,58, $p < 0,0001$), запобігання (0,29, $p < 0,001$), позитивної переоцінки (-0,40, $p < 0,0001$). Копінг-стратегія дистанціювання передбачає спроби подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою за рахунок суб'єктивного зниження її значущості та ступеня емоційної залученості до неї. Для цієї стратегії характерно використання інтелектуальних прийомів раціоналізації, перемикання уваги, відсторонення, гумору, знецінення, що загалом відповідає дефіцитарному типу валеоустановки, який характеризується відстороненістю від проблем здоров'я та хвороби, фрагментарністю знань про власне здоров'я та пасивністю по відношенню до нього. Стратегія пошуку соціальної підтримки передбачає спроби вирішення проблеми за рахунок залучення зовнішніх (соціальних) ресурсів, пошуку інформаційної, емоційної і дієвої підтримки, що також характеризує дефіцитарний тип валеоустановки. Стратегія запобігання як прагнення подолати негативні переживання у зв'язку з труднощами за рахунок реагування за типом ухилення, тобто заперечення проблеми, її ігнорування, також характеризує дефіцитарний тип валеоустановки. Негативний зв'язок зі стратегією позитивної переоцінки характеризує осіб з дефіцитарною валеоустановкою як таких, що не здатні до позитивного переосмислення проблеми, розгляду її як стимулу для особистісного зростання.

Маніпулятивний тип валеоустановки позитивно корелює з показниками конфронтаційного копіngu (0,58, $p < 0,0001$), запобіганням (0,61, $p < 0,0001$), а також негативно з самоконтролем (-0,49, $p < 0,0001$), прийняттям відповідальності (-0,65, $p < 0,0001$), плануванням вирішення проблеми (-0,50, $p < 0,0001$), позитивною переоцінкою (-0,48, $p < 0,0001$). Маніпулятивний тип

валеоустановки, в якому власне самопочуття є способом впливу на інших, якому властиві диференційовані уявлення про хворобу та пасивність щодо здоров'я, а також наявність захисних реакцій, агресивних та демонстративних стратегій поведінки, характеризується менш конструктивними копінг-стратегіями. Особи з маніпулятивним типом валеоустановки більш імпульсивні у вирішенні труднощів, конфліктні та ворожі.

Підтримуючий тип валеоустановки позитивно корелює з копінгом пошуку соціальної підтримки (0,41, $p < 0,0001$). Стратегія пошуку соціальної підтримки передбачає спроби вирішення проблеми за рахунок залучення зовнішніх (соціальних) ресурсів, пошуку інформаційної, емоційної і дієвої підтримки. Особистість, орієнтована на пошук підтримки у стані хвороби, орієнтована на взаємодію з іншими людьми, очікування уваги, поради, співчуття. Потреба переважно в емоційній підтримці проявляється прагненням бути вислуханим, отримати емпатичну відповідь, розділити з ким-небудь свої переживання. При пошуку переважно дієвої підтримки провідною є потреба в допомозі конкретними діями.

На рис. 2 подано результати кореляційних зв'язків типів валеоустановок та психологічних захистів. Існують зв'язки між показниками ресурсного типу валеоустановки та психологічними захистами: негативні зв'язки з показниками заперечення (-0,51, $p < 0,0001$), витіснення (-0,37, $p < 0,001$), компенсації (-0,60, $p < 0,0001$), проєкції (-0,47, $p < 0,0001$), заміщення (-0,31, $p < 0,001$), інтелектуалізації (-0,50), реактивного утворення (-0,60). Отже, ресурсний тип валеоустановки негативно пов'язаний з неусвідомлюваними механізмами мінімізації негативних переживань, які передбачають заперечення або викривлення реальності.

Встановлено зв'язки між показниками дефіцитарного типу валеоустановки та запереченням (0,56), витісненням (0,62), регресії (0,42), заміщення (0,51). Дефіцитарний тип валеоустановки, який характеризується несформованістю уявлень про здоровий спосіб життя, пасивністю по відношенню до здоров'я і хвороби, підвищеною тривожністю, пов'язаний з повним запереченням неприємної інформації, витісненням неприємних погрозуючих стимулів у несвідоме, повернення до дитячих форм поведінки, несвідомою переорієнтацією імпульсу або почуття з початкового об'єкта на інший. Такі особи або повністю заперечують наявність хвороби, або витісняють інформацію про загрозу здоров'ю у несвідоме. Вони схильні повертатися у дитячі неадекватні форми поведінки (наприклад, не дивлячись на хворі сугло-

би чи нещодавні переломи стають на ковзани чи лижі, займають-ся екстремальними видами спорту з гіпертонією тощо). Особам з дефіцитарним типом валеоустановки властиве заміщення потреб. Наприклад, потреба у любові може заміщуватись пошуком сексуальних партнерів, що також може характеризувати дефіцитарний тип валеоустановки.

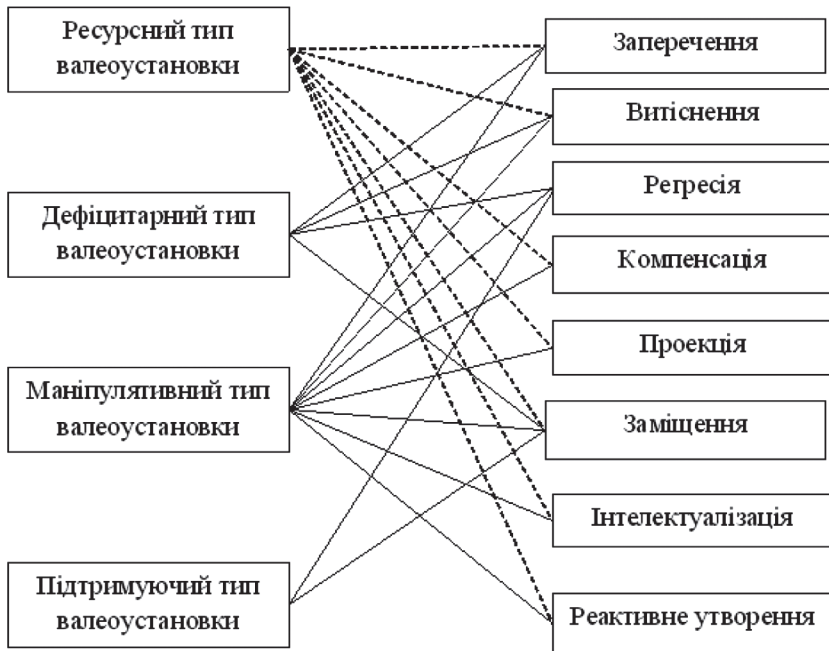


Рис. 2. Кореляційні зв'язки між показниками типів валеоустановки та психологічних захистів

Маніпулятивний тип валеоустановки характеризується позитивними зв'язками з усіма захисними механізмами: запереченням (0,51), витісненням (0,49), регресією (0,48), компенсацією (0,35), проекцією (0,22), заміщенням (0,27), інтелектуалізацією (0,48), реактивним утворенням (0,40). Особам з маніпулятивним типом валеоустановки, який характеризується тенденцією використовувати хворобу як засіб управління іншими, властиві повне заперечення неприємної інформації, витіснення її у несвідоме, повернення до дитячих форм поведінки, самоствердження через компенсацію слабких сторін особистості, проекцію зовні власних емоційних станів, заміщення потреб, не-

усвідомлене прагнення контролювати емоції і імпульси на основі раціональної інтерпретації ситуації, перетворенні негативного почуття в позитивне та навпаки.

Підтримуючий тип валеоустановки пов'язаний із показниками захистів регресії (0,38) та заміщення (0,42). Отже, повернення до дитячих форм поведінки, несвідома переорієнтація імпульсу або почуття з початкового об'єкта на інший властиві досліджуваним, які прагнуть звертатися за допомогою до інших у вирішенні проблем із власним здоров'ям.

Наступним завданням нашого дослідження було визначення факторної структури психологічних механізмів подолання труднощів та місця валеоустановок у них. У таблиці 1 подано результати факторизації даних за дослідженням валеоустановок, копінгів та психологічних захистів.

Перший фактор (25% поясненої дисперсії, факторна вага становить 5,01) містить такі змінні: реактивне утворення (0,866), проекція (0,828), компенсація (0,774), прийняття відповідальності (-0,769), позитивна переоцінка (-0,760), ресурсний тип валеоустановки (-0,712), самоконтроль (-0,671), регресія (0,505). Даний фактор пояснює позитивний зв'язок конструктивних копінгів з ресурсним типом валеоустановки та їх загальну низьку вираженість в осіб, які характеризуються такими захистами, як реактивне утворення, проекція та компенсація.

Другий фактор (19,8% дисперсії, вага – 3,97) представлений показниками конфронтації (0,835), запобігання (0,816), планування вирішення проблеми (-0,744), заперечення (0,608), маніпулятивний тип валеоустановки (0,606), прийняття відповідальності (-0,515). Даний фактор пояснює зв'язок маніпулятивної валеоустановки з деструктивними копінгами.

Таблиця 1

Валеоустановки у факторній структурі психологічних механізмів подолання труднощів

Показники	Фактори				
	1	2	3	4	5
Ресурсний тип валеоустановки	-0,712				
Дефіцитарний тип валеоустановки			0,782		
Маніпулятивний тип валеоустановки		0,606			
Підтримуючий тип валеоустановки				-0,862	

Конфронтація		0,835			
Дистанціювання				-0,588	
Самоконтроль	-0,671				
Пошук соціальної підтримки					0,818
Прийняття відповідальності	-0,769	-0,515			
Запобігання		0,816			
Планування вирішення проблеми		-0,744			
Позитивна переоцінка	-0,760				
Заперечення		0,608			
Витіснення			0,788		
Регресія	0,505				
Компенсація	0,774				
Проекція	0,828				
Заміщення			0,728		
Інтелектуалізація					-0,544
Реактивне утворення	0,866				
Заг.дис.	5,013	3,974	2,795	1,811	1,399
Доля заг.	0,250	0,198	0,139	0,091	0,069

Третій фактор (13,9%; 2,79) містить: витіснення (0,788), дефіцитарний тип валеоустановки (0,782), заміщення (0,728). Даний фактор розкриває зв'язок дефіцитарного типу валеоустановки з захистом, що забезпечує заміщення об'єкта імпульсів потреб.

Четвертий фактор (9,1%; 1,81) представлений показниками: підтримуючий тип валеоустановки (-0,862) та дистанціювання (-0,588) і розкриває позитивний зв'язок між прагненням особистості вирішувати проблеми зі здоров'ям за допомогою інших та дистанціюванням від проблеми.

П'ятий фактор (6,9%; 1,39) містить показники пошуку соціальної підтримки (0,818) та інтелектуалізації (-0,544). Цей фактор розкриває негативний зв'язок конструктивного копінгу, що полягає у зверненні за допомогою до інших та неусвідомленим прагненням контролювати емоції і імпульси на основі раціональної інтерпретації ситуації.

Висновки. Ресурсний тип валеоустановки передбачає низький рівень вираженості конфронтаційного копінгу та уникнення, високу міру розвитку копінгів прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивної переоцінки. Дефіцитарний тип валеоустановки позитивно пов'язаний з копінгом дистанціювання, пошуку соціальної підтримки, запобігання, не-

гативно – з позитивною переоцінкою. Маніпулятивний тип валеоустановки позитивно корелює з показниками конфронтаційного копінгу, запобігання, негативно – з копінгамі самоконтролю, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивної переоцінки. Підтримуючий тип валеоустановки позитивно корелює з копінгом пошуку соціальної підтримки.

У структурі психологічних механізмів подолання труднощів ресурсний тип валеоустановки відіграє позитивну роль у конструктивних формах подолання складних життєвих ситуацій, усі інші типи валеоустановки обтяжуються менш адаптивними копінгамі та низкою психологічних захистів.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у вивченні зв'язку між копінгамі, захистами і валеоустановками у різних вікових групах.

Список використаних джерел

1. Андрушко Я.С. Психологічні захисти у структурі Я-концепції / Я.С. Андрушко // Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія», 2012. – № 1032. – С. 6–9.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.
3. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 1: «Coping stress» и теоретические подходы к его изучению / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 1. – С. 122–133.
4. Васильева О. С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 352 с.
5. Вассерман Л.И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев, Е.Б. Клубова. – СПб. : Издательство : СПбНИПНИ им. В.М.Бехтерева, 2005. – 50 с.
6. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с. : ил. – (Серия «Практикум»).
7. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т.Д. Крюкова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 2. – С. 88–95.

8. Крюкова Т.Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WSCQ) / Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтык // Журнал практического психолога. – М., 2007. – № 3. – С. 93–112.
9. Колчигіна А. В. Теоретичний аналіз досвіду наукового осмислення природи копінг-поведінки / А. В. Колчигіна // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2012. – Вип. 43. – Ч. 2. – С. 148–155.
10. Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб. : Речь, 2006. – 352 с.
11. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.
12. Фельдман Ю.І. Розробка та апробація методики діагностики типів валеоустановки особистості / Ю.І. Фельдман // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (48), Issue: 102, 2016. – P. 56–60.
13. Шебанова В.І. Теоретичний аналіз копінг-поведінки у сучасних наукових дослідженнях / В.І. Шебанова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : Збірник наукових праць. – Херсон : ХНТУ, 2010. – №2(3). – С. 262–267.
14. Lazarus R.S. Coping theory and research: past, present, and future / R.S. Lazarus // Psychosom Med. – 1993. – № 55. – P. 234–247.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Andrushko YA.S. Psykholohichni zakhysty u strukturi YA-kontseptsii / YA.S. Andrushko // Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu. – Seriya : «Psykhohohiya», 2012. – № 1032. – S. 6–9.
2. Antsyferova L.Y. Lychnost' v trudnykh zhyznennykh uslovyakh: pereosmyslyvanye, preobrazovyyvanye sytuatsyy u psykholohyeheskaya zashchyta / L.Y. Antsyferova // Psykholohyeheskyy zhurnal. – 1994. – T. 15. – № 1. – S. 3–18.
3. Bodrov V.A. Problema preodolenyya stressa. Chast' 1: «Coping stress» u teoretyeheskiye podkhody k eho yzuchenyyu / V.A. Bodrov // Psykholohyeheskyy zhurnal. – 2006. – T. 27. – № 1. – S. 122–133.
4. Vasylyeva O. S. Psykholohyya zdorov'ya cheloveka: talony, predstavlenyya, ustanovy: Ucheb. posobyе dlya stud. vyssh.

- ucheb, zavedenny. – M. : Yzdatel'skiy tsentr «Akademya», 2001. – 352 s.
5. Vasserman L.Y. Psikhologicheskaya dyagnostyka yndeksa zhyznennoho stylya / L.Y. Vasserman, O.F. Eryshev, E.B. Klubova. – SPb. : Yzdatel'stvo: SPbNYPNY ym. V.M.Bekhtereva, 2005. – 50 s.
 6. Vodop'yanova N. E. Psikhodyagnostyka stressa / N. E. Vodop'yanova. – SPb. : Pyter, 2009. – 336 s. : yl. – (Seryya «Praktykum»).
 7. Kryukova T.L. Chelovek kak sub'ekt sovladayushcheho povedeniya / T.D. Kryukova // Psikhologicheskyy zhurnal. – 2008. – T. 29. – № 2. – S. 88–95.
 8. Kryukova T.L. Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptatsiya metody WCQ) / T.L. Kryukova, E.V. Kuftyak // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. – M., 2007. – № 3. – S. 93–112.
 9. Kolchyhina A. V. Teoretychnyy analiz dosvidu naukovoho osmyslenniya pryrody kopinh-povedinky / A. V. Kolchyhina // Visnyk KHNPU imeni H. S. Skovorody. Psikhohiya. – 2012. – Vyp. 43. – CH. 2. – S. 148–155.
 10. Nykol'skaya Y.M. Psikhologicheskaya zashchyta u detey / Y.M. Nykol'skaya, P.M. Hranovskaya. – SPb. : Rech', 2006. – 352 s.
 11. Sovladayushchee povedeniye: Sovremennoe sostoyaniye y perspektivy / Pod red. A.L. Zhuravleva, T.L. Kryukovoy, E.A. Serhyenko. – M. : Yzd-vo «Ynstytut psikhologyy RAN», 2008. – 474 s.
 12. Fel'dman YU.I. Rozrobka ta aprobatsiya metody diahnozyky typiv valeoustanovky osobystosti / YU.I. Fel'dman // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (48), Issue: 102, 2016. – R. 56–60.
 13. Shebanova V.I. Teoretychnyy analiz kopinh-povedinky u suchasnykh naukovykh doslidzhennyakh / V.I. Shebanova // Aktual'ni problemy derzhavnoho upravlinnya, pedahohiky ta psikhohiyi : Zbirnyk naukovykh prats'. – Kherson : KHNTU, 2010. – №2(3). – S. 262–267.
 14. Lazarus R.S. Coping theory and research: past, present, and future / R.S. Lazarus // Psychosom Med. – 1993. – № 55. – P. 234–247.

Received November 12, 2016

Revised December 17, 2016

Accepted January 10, 2017

Губристична мотивація як чинник становлення Я-концепції у студентів

Fomenko K.I. Hubristic motivation as the factor of formation of students' self-concept / K.I. Fomenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuik Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 426–436.

K.I. Fomenko. Hubristic motivation as the factor of formation of students' self-concept. The results of the study of the structure of self-concept of the personality in the student age, typological characteristics of hubristic motivation, based on which it is possible to characterize the differences between self-concept and the self-attitude of students, are set.

The study shows a three-factor structure of the students' self-concept. It is found that the first component shows internal orientation of students, discloses individual positive and negative characteristics. The second component reveals the external characteristics of self-concept, describing the social activity of the student's personality. The third component is responsible for the activities and characteristics of the relationship to his family.

There are three types of hubristic motivation among students. The first one is characterized by the dominance of the pursuit of excellence, the second – by the dominance of the pursuit of perfection, and the third is presented with high levels of hubristic motivation.

It is proved that the dominance of the pursuit of excellence in the structure of students' hubristic motivation provides the dominance of individual characteristics in self-concept. High levels of hubristic motivation characterize students with a strong family-Self. Students with the dominance of the pursuit of excellence are characterized by greater self-confidence and self-leadership. The dominance of the pursuit of perfection involves the highest level of self-attachment of students. Indicators of conflict and self-blame are the highest indicators in students with high hubristic motivation.

Key words: hubristic motivation, the pursuit of excellence, the pursuit of perfection, self-concept, self-attitude.

К.І. Фоменко. Губристична мотивація як чинник становлення Я-концепції у студентів. Представлено результати вивчення структури Я-концепції особистості у студентському віці, типологічних характе-

ристик губристичної мотивації студентів, з урахуванням яких можна характеризувати відмінності у Я-концепції та самостваленні студентів.

У дослідженні показано трифакторну структуру Я-концепції студентів. Встановлено, що перший компонент розкриває інтрапсихічну спрямованість репрезентацій студентів, які розкривають індивідуальні позитивні та негативні характеристики. Другий компонент розкриває інтеропсихічні характеристики Я-концепції, які описують соціальну активність особистості студента. Третій компонент відповідає за характеристики діяльності та ставлення до сім'ї, сімейних стосунків студента.

Отримано три типи губристичної мотивації у студентів – перший характеризується домінуванням прагнення до переваги, другий – домінуванням прагнення до досконалості, а третій представлений високими показниками губристичної мотивації.

Доведено, що домінування прагнення до переваги у структурі губристичної мотивації студентів передбачає перевагу індивідуальних характеристик у Я-концепції. Високі показники губристичної мотивації характеризують студентів з вираженням сімейним Я.

Студенти з домінуванням прагнення до переваги характеризуються більшою самовпевненістю та самокерівництвом. Домінування прагнення до досконалості передбачає найвищий рівень розвитку самоприв'язаності у студентів. Показники конфліктності та самозвинувачення є найвищими у студентів з високою губристичною мотивацією.

Ключові слова: губристична мотивація, прагнення до переваги, прагнення до досконалості, Я-концепція, самоствалення.

К.И. Фоменко. Губристическая мотивация как фактор становления Я-концепции у студентов. Представлены результаты изучения структуры Я-концепции личности в студенческом возрасте, типологических характеристик губристической мотивации студентов, с учетом которых возможно характеризовать различия в Я-концепции и самоотношении студентов.

В исследовании показано трехфакторную структуру Я-концепции студентов. Установлено, что первый компонент раскрывает интрапсихическую направленность репрезентаций студентов, раскрывают индивидуальные положительные и отрицательные характеристики. Второй компонент раскрывает интеропсихические характеристики Я-концепции, описывающие социальную активность личности студента. Третий компонент отвечает за характеристики деятельности и отношения к своей семье, семейных отношений студента.

Получено три типа губристической мотивации у студентов – первый характеризуется доминированием стремления к превосходству, второй – доминированием стремления к совершенству, а третий представлен высокими показателями губристической мотивации.

Доказано, что доминирование стремления к превосходству в структуре губристической мотивации студентов предусматривает домини-

рование индивидуальных характеристик в Я-концепции. Высокие показатели губристической мотивации характеризуют студентов с выраженным семейным Я.

Студенты с доминированием стремления к превосходству характеризуются большей самоуверенностью и саморуководством. Доминирование стремления к совершенству предусматривает высокий уровень развития самопривязанности студентов. Показатели конфликтности и самообвинения самые высокие у студентов с высокой губристической мотивацией.

Ключевые слова: губристическая мотивация, стремление к превосходству, стремление к совершенству, Я-концепция, самоотношение.

Постановка проблеми. У психології самосвідомості прийнятий термін «Я – концепція», під яким розуміється продукт самосвідомості, сукупність усіх уявлень індивіда про себе, важливий чинник детермінації поведінки людини, таке особистісне утворення, яке багато в чому визначає напрям діяльності людини, поведінку в ситуації вибору, контакти з людьми. У «Я-концепції» виділяються описова складова, певна когнітивна підструктура, яку називають образом Я, та емоційно-ціннісне ставлення людини до себе, яке називають самоставленням. Виділення цих аспектів «Я-концепції» пов'язане з тим, що знання про себе, природно, небайдужі людині [2;3].

Поняття «Я-концепція» посідає центральне місце у феноменологічній теорії К. Роджерса, під яким розуміється організований, послідовний концептуальний гештальт, складений зі сприйняття властивостей «Я», взаємовідносин «Я» з іншими людьми і з різними аспектами життя, а також цінностей, пов'язаних із цими сприйняттями [4].

Особливу увагу К. Роджерс приділяє тому, як оцінка індивіда іншими людьми впливає на розвиток позитивної або негативної Я-концепції. В якості умов, важливих для розвитку Я-концепції, виділяються потреба в позитивній увазі, умови цінності і безумовне прийняття. Потреба в позитивній увазі полягає в необхідності бути любимим і прийнятим іншими. Поведінку або відношення, яке заперечує деякий аспект «Я», К. Роджерс називає умовою цінності. Умова цінності означає, що особистість з дитинства отримує заохочення й любов батьків за поведінку, якої від неї чекають. Умова цінності спричиняє шкоду розвитку особистості дитини, її уявленням про себе, оскільки дитина починає оцінювати себе тільки з точки зору тих дій, думок, почуттів, які отримують схвалення і підтримку оточуючих, тобто орієнтується на чужі стандарти, а не на свої власні. Основою роз-

витку особистості, здатної до актуалізації, К. Роджерс вважає безумовне прийняття, яке передбачає, що людину приймають і поважають за те, яка вона є, без будь-яких застережень. При цьому батьки можуть виражати дитині своє несхвалення за певні вчинки на фоні загальної любові й поваги до її почуттів. За таких умов виховання у дитини виникає безумовне прийняття себе, що дозволяє розвивати свої власні цінності і будувати поведінку відповідно до своїх реальних переживань, незалежно від оцінок інших.

У роботах деяких психологів висловлюється ідея про зв'язок ставлення до себе і самооцінки з характером самосвідомості на різних рівнях. Наприклад, в роботі Е. Дікстейна таких рівнів, які одночасно є і стадіями, виділяється п'ять [8]. На першому рівні міра самоповаги, самоцінності пов'язана з формуванням почуття автономності дитини, здатності досліджувати оточення, здатності викликати турботу про себе. На другому рівні у зв'язку з розвитком соціальної активності дитини мірою самоповаги стає ступінь успішності в певних діях і в порівнянні себе з іншими. На третьому рівні у зв'язку з формуванням здатності до самоспостереження мірою самоповаги стає ступінь досягнення «Я-ідеалу». Четвертий рівень – рівень «Я» як інтегрованого й інтегруючого цілого. Мірою самоповаги на цьому рівні буде ступінь, в якому індивід усвідомлює й приймає кожен з аспектів свого існування. На п'ятому рівні самосвідомість характеризується відкриттям відносності кордонів «Я», визнанням важливості руху вперед і змін, визнанням своєї обмеженості.

Дослідження проблеми губристичної мотивації представлено роботами К. Бік, Л. Гресь, Ю. Козелецького, О. Кузнецова, С. Петрова, І. Пуфоль-Струзик, Р. Цветкової, Т. Хомуленко. Ю. Козелецький визначив дві форми губристичної мотивації – прагнення до переваги та прагнення до досконалості. Перша полягає у підкріпленні своєї самооцінки, закріпленні власного місця серед інших завдяки міжособистісному суперництву, конкуренції з іншими. Друга форма губристичної мотивації полягає у закріпленні або посиленні власної самооцінки завдяки постійному вдосконаленню своїх досягнень, підвищенню рівня досконалості, прагненню до майстерності [1]. Вивчення губристичної мотивації як фактора самоставлення та Я-концепції практично не здійснювалось, що і обумовило мету нашого дослідження, яка полягала у визначенні особливостей Я-концепції у студентів з різним рівнем губристичної мотивації.

Експериментальну вибірку дослідження склали 82 досліджуваних студентів 19-22 років. Діагностичний комплекс був представлений наступними методиками:

- 1) діагностики Я-концепції Куна-Маркпартленда «Хто я?» [6].
- 2) дослідження самоставлення В. Століна та С. Панталеєва [5].
- 3) діагностики губристичної мотивації [7].

Аналіз результатів дослідження. З метою вивчення структури Я-концепції студентів було застосовано факторний аналіз з процедурою варімакс обертання, у результаті якого утворено три фактори, що пояснюють 61,4% дисперсії (таблиця 1).

Перший фактор (22,7% дисперсії, факторна вага становить 1,82) був названий «Інтрапсихологічні особливості Я-концепції», оскільки до нього увійшли такі показники: Позитивне Я (0,832), Індивідуальне Я (0,802) та Негативне Я (0,596). Цей фактор пояснює провідну роль психологічних характеристик в репрезентації ідентичності студентів, причому демонструє позитивний зв'язок між позитивними та негативними характеристиками у структурі Я-концепції. Кількість позитивних характеристик, якими описують себе студенти, прямо пропорційна негативним, критичним характеристикам, якими вони наділяють себе. Інтерпретація цього фактора дозволяє визначити провідну роль ста психологічних якісних характеристик (як позитивних, так і негативних) в самопізнанні та самоідентифікації студента.

Таблиця 1

Факторна структура Я-концепції студентів

<i>Показники Я-концепції</i>	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Позитивне Я	0,832		
Негативне Я	0,596	0,540	
Соціальне Я		0,771	
Індивідуальне Я	0,802		
Діяльнісне Я			0,728
Фізичне Я		0,687	
Гендерне Я		0,493	
Сімейне Я			0,700
Заг. дис.	1,816	1,697	1,407
Доля заг.	0,227	0,212	0,175

Другий фактор (21,2% дисперсії, 1,70 факторної ваги) – «Інтеропсихологічні особливості Я-концепції» – представле-

ний наступними компонентами: Соціальне Я (0,771), Фізичне Я (0,687), Негативне Я (0,540) та Гендерне Я (0,493). В інтерпретації цього фактора слід підкреслити його екстернальність – спрямованість на інших. Цей компонент Я-концепції у студентів описує їх уявлення про власну міжособистісну активність, сприйняття власної зовнішності відповідно до соціальних стандартів краси, перелік власних негативних якостей як критичність, яка дозволяє врегульовувати взаємодію з іншими, гендерні характеристики, сутність яких – відображення гендерних соціальних стереотипів та власних гендерних ролей у взаємодії з іншими.

Третій фактор (17,5% дисперсії, 1,40 – факторна вага) – «Суб’єктне Я» – представлений Діяльним Я (0,728) та Сімейним Я (0,700) і характеризує образ студента про себе як про суб’єкта діяльності та суб’єкта сімейних стосунків.

З метою вивчення ролі губристичної мотивації у становленні самосвідомості студентів було проведено кластерний аналіз методом К-середніх для вивчення мотиваційних профілів досліджуваних (рис. 1).

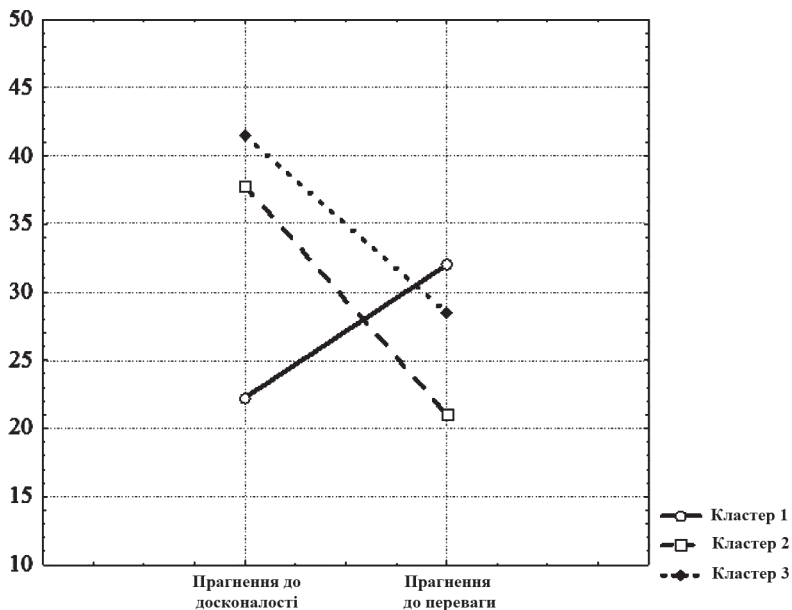


Рис. 1. Кластерні профілі губристичної мотивації студентів

Перший кластер – низькі показники прагнення до досконалості та високі показники прагнення до переваги (15% студентів).

Другий кластер – високі показники прагнення до досконалості та низькі показники прагнення до переваги (45% студентів).

Третій кластер – високі показники прагнення до досконалості та середньо-високі показники прагнення до переваги (40% студентів).

Розглянемо відмінності у показниках Я-концепції у студентів (таблиця 2).

Таблиця 2

Середні значення показників Я-концепції у досліджуваних різним профілем губристичної мотивації

Показники Я-концепції	Групи досліджуваних			Н	р
	1	2	3		
Позитивне Я	15,20±3,94	12,04±7,08	9,67±6,57	11,32	0,003
Негативне Я	4,66±3,22	3,02±1,93	2,37±3,28	16,58	0,002
Соціальне Я	3,06±2,71	2,58±2,06	3,11±1,64	0,35	-
Індивідуальне Я	12,53±6,13	8,46±5,70	8,61±6,18	7,67	0,02
Діяльнісне Я	4,66±2,02	4,63±3,83	3,80±3,32	2,79	-
Фізичне Я	0,80±0,86	1,00±0,74	0,67±0,94	0,68	-
Гендерне Я	1,00±1,30	1,19±0,92	0,88±0,76	4,70	-
Сімейне Я	0,73±0,45	1,24±1,17	1,51±1,14	7,56	0,02

Встановлено, що у студентів з домінуванням прагнення до переваги (1 група) у структурі губристичної мотивації вищі показники індивідуального Я, а також позитивного Я та негативного Я. Отже, студенти, які прагнуть до переваги, у цілому характеризуються більш розвинутою Я-концепцією, вони загалом більш схильні описувати себе з позицій власних негативних і позитивних якостей.

Показники сімейного Я найменш виражені у студентів першої групи з домінуванням прагнення до переваги найменшим чином, в той час як високий рівень губристичної мотивації загалом (як прагнення до досконалості, так прагнення і до переваги) передбачає найбільш розвинутий сімейний компонент Я-концепції.

У таблиці 3 подано результати порівняння самоставлення у студентів з різними типами губристичної мотивації.

Таблиця 3

Середні значення показників самоствавлення у досліджуваних різним профілем губристичної мотивації

Показники самоствавлення	Групи досліджуваних			N	p
	1	2	3		
Відкритість	8,66±0,49	5,55±1,66	4,50±1,96	33,27	<0,0001
Самовпевненість	10,00±0,85	9,00±1,91	7,25±2,25	16,56	0,0003
Самокерівництво	9,33±2,46	6,00±2,24	5,00±2,43	17,14	0,0002
Дзеркальне Я	6,33±1,77	5,11±1,99	5,12±2,05	2,83	-
Самоцінність	9,66±1,30	9,55±1,66	9,75±2,42	2,37	-
Самоприйняття	6,66±1,31	8,11±2,31	7,00±3,52	5,13	-
Самоприв'язаність	4,00±3,07	5,33±1,91	3,50±1,90	13,39	0,001
Конфліктність	2,66±1,30	4,44±2,98	9,25±3,28	37,44	<0,0001
Самозвинувачення	3,66±2,99	4,75±1,66	7,62±2,43	30,73	<0,0001

Встановлено, що студенти з домінуванням прагнення до переваги характеризуються більшою самовпевненістю та самокерівництвом. Отже, домінування прагнення до переваги характеризується вираженою самовпевненістю у студентів, відчуттям у них сили власного «Я», високою сміливістю в спілкуванні. Прагнення до переваги в них характеризується домінуванням мотиву успіху. Такі студенти поважають себе, задоволені собою, своїми починаннями і досягненнями, відчувають свою компетентність і здатність вирішувати багато життєвих питань. Перешкоди на шляху до досягнення мети сприймаються як такі, що можна перебороти і подолати. Проблеми зачіпають неглибоко, переживаються недовго. У той же час, студенти з більш вираженим прагненням до досконалості у структурі губристичної мотивації характеризуються меншою самоповагою у студентів, яка пов'язана з невпевненістю в своїх можливостях, з сумнівом в своїх здібностях. Прагнення до досконалості у студентському віці, постійні спроби досягти ідеалу (який здебільшого є недосяжним для особистості) можуть призводити до уникнення контактів з людьми, глибокого занурення у власні проблеми, внутрішньої напруженості.

Вищі показники самокерівництва у студентів із вираженим прагненням до переваги пояснюються тим, що такі особи своїм основним джерелом розвитку особистості, регулятором досягнень і успіхів вважають себе. З одного боку, вони орієнтовані на зовнішні стандарти успіху, вбачають досягнення інших стимулом для свого розвитку, з другого боку – відповідальність і по-

чуття гордості за свої успіхи вони несуть за собою. Власне «Я» для студентів з домінуванням прагнення до переваги є внутрішнім стрижнем, який координує та спрямовує всю активність, організовує поведінку і відносини з людьми, що робить його здатним прогнозувати свої дії і наслідки, що виникають від контактів з іншими. Студент із прагненням до переваги почуває себе здатним чинити опір зовнішнім впливам, опиратися долі і стихії подій, контролювати емоційні реакції і переживання з приводу себе.

Домінування прагнення до досконалості передбачає найвищий рівень розвитку самоприв'язаності у студентів, що характеризує високу ригідність їх «Я»-концепції, прагнення зберегти в незмінному вигляді свої якості, вимоги до себе, а головне – бачення і оцінку себе. З одного боку, такі студенти прагнуть до досконалості і майстерності (або вважають, що вони прагнуть цих досягнень), з іншого боку самоприв'язаність передбачає виникнення в них почуття самодостатності і досягнення ідеалу, що заважає реалізації можливості саморозвитку та самовдосконалення.

Показники конфліктності та самозвинувачення є найвищими у студентів з високою губристичною мотивацією. Високі показники конфліктності у цій групі свідчать про наявність внутрішніх конфліктів, сумнівів, незгоди із собою у студентів з високою губристичною мотивацією, що може вказувати на наявність кризових явищ, які сприяють зрушенням у розвитку особистості. Психологічна природа такого внутрішнього конфлікту полягає у тому, що особистість, з одного боку, прагне до переваги над іншими, тому її діяльність має зовнішній демонстративний та конкурентний характер, з другого боку, така особистість прагне до досконалості, яка передбачає постійний розвиток майстерності, роботу над собою, занурення у свій світ і проблему, що вирішується. Така амбівалентна орієнтація особистості студента з високою губристичною мотивацією може бути причиною високої конфліктності. Високі показники самозвинувачення у студентів з високим рівнем губристичної мотивації свідчать про їх готовність поставити собі в провину свої промахи і невдачі, власні недоліки.

Висновки. Я-концепція студентів характеризується трьома компонентами, серед яких перший розкриває інтрапсихічну спрямованість репрезентацій студентів, які розкривають індивідуальні позитивні та негативні характеристики, другий компонент розкриває інтеропсихічні характеристики Я-концепції, які описують соціальну активність особистості студента, а третій –

відповідає за характеристики діяльності та ставлення до сім'ї, сімейних стосунків студента.

Встановлено три типи губристичної мотивації у студентів – перший характеризується домінуванням прагнення до переваги, другий – домінуванням прагнення до досконалості, а третій представлений високими показниками губристичної мотивації. Доведено, що домінування прагнення до переваги у структурі губристичної мотивації студентів передбачає перевагу індивідуальних характеристик у Я-концепції, самовпевненість і самокерівництво. Високі показники губристичної мотивації характеризують студентів з вираженим сімейним Я, конфліктністю та самозвиначенням. Домінування прагнення до досконалості передбачає найвищий рівень розвитку самоприв'язаності у студентів.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у вивченні зв'язку між особливостями губристичної мотивації та Я-концепції у підлітковому віці.

Список використаних джерел

1. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологические эссе) / Юзеф Козелецкий. – К. : Лыбидь, 1991. – 288 с.
2. Меднікова Г.І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система / Г.І. Меднікова Дис. ... к. психол. н. 19.00.01; Одеський національний університет ім. І.І. Мечнікова. – Одеса, 2002. – 192 с.
3. Меднікова Г.І. Характеристика самоактуалізації студентів з різними варіантами структури ставлення до себе / Г.І. Меднікова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки. – №2. – Вип.10. – С. 200–205.
4. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы / К. Роджерс; Пер. с англ. – М. : ЗАО «Изд-во ЭКСМО-Пресс», 1999. – 464 с.
5. Столин В. В. Тест-опросник самоотношения / В. В. Столин, С. Р. Пантилеев // Психодиагностические материалы по изучению личности школьника. – Минск, 1989. – С.87–94.
6. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) / Т.В. Румянцева // Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре – СПб., 2006. – С.82–103.
7. Фоменко К.І. Губристична мотивація як чинник прагнення до успіху: віковий аспект / Т.Б. Хомуленко, К.І. Фоменко. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2012. – 222 с.

8. Dickstein E. Self and self-esteem. Theoretical foundations and their implications for research // Human Development. – 1977. – Vol. 20, № 4. – 43–56.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Kozeletskiy YU. Chelovek mnogomernyy (psikhologicheskiye esse) / YUzef Kozeletskiy. – K. : Lybid', 1991. – 288 s.
2. Mednikova G.Í. Samoosinka ta riven' domagan' osobistosti yak dinamichna sistema / Mednikova G.Í. Dis. ... k. psikhol. n. 19.00.01 – Odes'kiy natsional'niy universitet im. Í.Í. Mechnikova, Odesa, 2002. – 192 s.
3. Mednikova G.Í. Kharakteristika samoaktualizatsii studentiv z ríznimi variantami strukturi stavlennya do sebe / G.Í. Mednikova // Naukoviy visnik Mikolaivs'kogo derzhavnogo universitetu imeni V.O. Sukhomlins'kogo. Ser.: Psikhologichni nauki. – №2. – Vip.10. – S. 200–205.
4. Rodzhers K. Konsul'tirovaniye i psikhoterapiya: noveyshiye podkhody v oblasti prakticheskoy raboty / K. Rodzhers; Per. s angl. – M. : ZAO «Izd-vo EKSMO-Press», 1999. – 464 s.
5. Stolin V. V. Test oprosnik samootnosheniya / V. V. Stolin, S. R. Pantileyev // Psikhodiagnosticheskiye materialy po izucheniyu lichnosti shkol'nika. – Minsk, 1989. – S. 87–94.
6. Test Kuna. Test «Kto YA?» (M.Kun, T.Makpartlend; modifikatsiya T.V.Rumyantsevoy) / T.V. Rumyantseva // Psikhologicheskoye konsul'tirovaniye: diagnostika otnosheniy v pare – SPb., 2006. – S.82–103.
7. Fomenko K.Í. Gubristichna motivatsiya yak chinnik pragnennya do uspihku: vikoviy aspekt / T.B. Khomulenko, K.Í. Fomenko. – KH. : KHNPU im. G.S. Skovorodi, 2012. – 222 s.
8. Dickstein E. Self and self-esteem. Theoretical foundations and their implications for research // Human Development. – 1977. – Vol. 20, № 4. – S. 43–56.

Received November 19, 2016

Revised December 16, 2016

Accepted January 17, 2017

O.Y. Khudobin

khudobin@fonoton.biz

O.V. Tsarkova

olik.tzar@mail.ru

THE STUDY OF PERSONALITY TRAITS THAT AFFECT THE FORMATION OF COPING STRATEGIES

Khudobin O.Y. The study of personality traits that affect the formation of coping strategies / O.Y. Khudobin, O.V. Tsarkova // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 437–448.

O.Y. Khudobin, O.V. Tsarkova. The study of personality traits that affect the formation of coping strategies. The paper studies the personality traits that primarily affect the formation of coping strategies and overtaking human behavior in the case of a difficult life situation. Mental coping strategies in situations of danger and the level of their appearance are analyzed. Personality traits that affect the formation of adaptive and non-adaptive coping strategies in a situation of stress are also analyzed. The components of self-concept of the individual, which contribute to the formation of overtaking behavioral strategies are highlighted. The main features of identity (genetic, psychological, social) that influence the formation and development of coping strategies of personality are determined.

The definitions of coping strategies in regard to phenomenological, social, psychological, behavioral peculiarities are compared. Attention is focused on understanding of the basic approaches of coping behavior by foreign and domestic researchers. The features of overtaking behaviors that perpetuate emotional and mental health are highlighted. It is distinguished that the classification and style of coping strategies used by man are depended on his psycho-emotional and personality traits.

The dependence of empathy on forming overtaking person's behavior is analyzed. It is determined in what way the temperament affects the domination of certain coping strategies, which components of self-concept influence the development of coping strategies person in a situation of danger. The prospect of further study of the characteristics of the formation of coping strategies of individual is outlined.

Key words: personality, quality, self-concept, coping strategies, research, development, overtaking behavior, life situation, danger.

O.Y. Khudobin – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

O.V. Tsarkova – the scientific contribution of the co-author is 50% .

О.Ю. Худобін, О.В. Царькова. Дослідження якостей особистості, які впливають на формування копінг-стратегії. У статті досліджено якості особистості, які першочергово впливають на формування копінг-стратегій та опанувальної поведінки людини при виникненні складної життєвої ситуації. Проаналізовано, на якому рівні психічного відбувалися застосування копінг-стратегії у ситуації небезпеки. Проаналізовано якості особистості, які впливають на формування адаптивних та неадаптивних копінг-стратегій у ситуації стресу. Виокремлено компоненти Я-концепції особистості, які сприяють формуванню опанувальних стратегій поведінки. Виокремлено основні риси особистості (генетичні, психологічні, соціальні), які впливають на розвиток і формування копінг-стратегій особистості.

Порівняно визначення поняття копінг-стратегії з феноменологічної, соціальної, психологічної, поведінкової сторін. Акцентовано увагу на розгляді основних підходів розуміння копінг-поведінки: зарубіжними та вітчизняними дослідниками. Виокремлено функції опанувальної поведінки, що сприяють збереженню емоційно-психічного здоров'я людини. Досліджено класифікації та стилі копінг-стратегій, які використовуються людиною в залежності від її психоемоційних та характерологічних особливостей.

Проаналізовано залежність рівня емпатії і формування опанувальної поведінки особистості. Визначено, яким чином тип темпераменту людини впливає на домінування тих чи інших копінг-стратегій, які компоненти Я-концепції впливають на розвиток, копінг-стратегій людини у ситуації небезпеки. Окреслено перспективу подальшого дослідження особливостей формування копінг-стратегій особистості.

Ключові слова: особистість, якості, Я-концепція, копінг-стратегії, дослідження, формування, опанувальна поведінка, життєва ситуація, небезпека.

А.Ю. Худобин, О.В. Царькова. Исследование качеств личности, которые влияют на формирование копинг-стратегии. В статье исследованы качества личности, которые в первую очередь влияют на формирование копинг-стратегий и совладающего поведения человека при возникновении сложной жизненной ситуации. Проанализировано, на каком уровне психического происходит применение копинг-стратегии в опасной ситуации. Проанализированы качества личности, которые влияют на формирование адаптивных и неадаптивных копинг-стратегий в ситуации стресса. Выделены компоненты Я-концепции личности, которые способствуют формированию совладающих стратегий поведения. Выделены основные черты личности (генетические, психологические, социальные), которые влияют на развитие и формирование копинг-стратегий.

Проведено сравнение определений понятия копинг-стратегии, с феноменологической, социальной, психологической, поведенческой сторон. Акцентировано внимание на рассмотрении основных подходов

понимания копинг-поведения: зарубежными и отечественными исследователями. Выделено функции совладающего поведения, которые способствуют сохранению эмоционально-психического здоровья человека. Исследовано классификации и стили копинг-стратегий, используемых человеком в зависимости от его психоэмоциональных и характерологических особенностей.

Проанализировано зависимость уровня эмпатии и формирования совладающего поведения личности. Определено, каким образом тип темперамента человека влияет на доминирование тех или иных копинг-стратегий, какие компоненты Я-концепции влияют на развитие, копинг-стратегий человека в ситуации опасности. Определено перспективу дальнейшего исследования особенностей формирования копинг-стратегий личности.

Ключевые слова: личность, качества, Я-концепция, копинг-стратегии, исследования, формирование, совладающее поведение, жизненная ситуация, опасность.

Problem statement. The problem of coping behavior of the individual came under review in psychological science during last twenty years. The need to address this problem is due to the intensification of human activity that provokes stress states in various situations. The specifics of human behavior in such situations can affect the duration of adverse conditions; emotional state, mood; health; efficiency.

Skillful, proper use of coping behavior strategies determines the further harmonious development of personality, promotes self-regulation. In a broad sense it includes all kinds of coping interaction of the subject with the situation, including attempts to acquire or mitigate, adapt or deviate from the requirements of a stressful situation. In a narrow sense, it means coping strategy and a way to overcome a stressful situation by human.

The conditions of modern life impose increasingly high demands on a person's ability to overcome life difficulties. The ability of man to overtake difficult life situations is an important indicator of the development level of the individual. The development of a wide range of effective methods and strategies of problem solving, the skills of their flexible use in accordance with the requirements of the environment increase the current potential of the individual and develop its psychological resistance. The researches of overtaking behavior as part of adaptive social behavior are important due to social instability and the presence of conflicting negative trends of society.

The special vulnerability of the individual, striving for self-assertion, self-actualization, fulfillment, success in life, serves as the basis for the studying of the topic.

Analysis of recent researches and publications. Now Western science is actively developing branch of applied science – the direction of coping behavior researches in regard to specific issues. For example, R. Briantes and his colleagues studied overtaking behavior of people with brain injury. K. Honey, M. Morgan and P. Bennet examined pregnant women during pregnancy and shortly after birth. M. Anshel and D. Anderson investigated the style of overtaking behavior of athletes. D. Konnor-Smith from America and E. Kalvet from Spain found significant differences in the sets of styles used by the students from other countries in overtaking in their cross-cultural study [14].

The purpose of the article is to expand the concept of coping strategies, to analyze the personal qualities that influence the development and formation of coping strategies, to identify the features of coping strategies in a situation of danger.

The main material research. The term «coping» exists at the intersection of three areas of psychology: psychology of personality, social psychology and health psychology [1].

Coping behavior or overtaking behavior is called the targeted social behavior that allows an entity to deal with stress or difficult situations through conscious action strategy, adequate to the situation. This is the conscious behavior aimed at active interaction of the subject with the situation: changing the situation or adapting to it [10].

Overtaking mechanisms are used by human consciously and deliberately [11].

R. Lazarus meant coping as a cognitive and behavioral amount of efforts expended by the individual to reduce the impact of stress in order to adapt. It was found that the assessment was the primary determination of coping: how a person evaluated the situation, in that way he overtook it. Now overtaking behavior is seen as a dynamic process that has to do with intrapsychological, action-oriented and social strategies used by people when they are faced with difficulties in order to change the alarming situation. The process of coping can be presented in separate stages.

There are many classifications of coping behavior. R. Lazarus and S. Folkman identified problem-focused coping style and emotional-focused style [13].

Researchers I.M. Hranovska and R.M. Nikolska divided coping strategies for the purposes of discussion into three groups [9]:

- behavior – different behavioral strategies of removal the force of tension caused by external and internal factors;

- emotional processing – emotional relaxation to relieve stress or the force of tension or to seek social support;
- knowledge – strategies that neutralize tensions of stress through changes in the subjective assessment of the situation and the corresponding changes in the level of control.

Many researchers consider to study constructive and unconstructive coping. The use of non-constructive coping usually only increases stress, and negative effects can lead to problems at work, in the family. Constructive ways of overtaking include: pursuing a goal on one's own; appealing for help to other people involved in this situation or experience in solving similar problems in the past; careful thinking of problem reasons and different ways to solve it; rethinking the problem situation; changing oneself in system of common stereotypes and attitudes.

Researchers Paul Kohn and Collin Obren-Wood suggested that individual style is quite stable capture for everyone. But special usage of specific strategies depends on the situation. For example, in a situation of uncertainty it is often used emotional and unproductive style. Productive styles are more preferred in certain situations [13].

Speaking about the style of coping, you should identify the presence of different types of people with different attitude to specific obstacles. Among them there are active and passive, optimistic and pessimistic, unconfident and confident, bold and timid.

Active people rely only on themselves and prefer constructive and transformative strategies to overcome difficulties. They think they always control the situation, and if they do not, it is a temporary phenomenon.

Passive type does not consider itself to be able to change or control a reality independently. For such people the environment is always unexpected, and it does not require them any additional effort. Their self-esteem is not very high and the outlook is rather pessimistic, but they can sometimes show the much needed ability to «go along with the tide», taking what life brings.

People use overtaking mechanisms consciously and purposefully, and the coping style is laid early enough, according to some data still in their teens.

According to the views of K. Yung, E. Erickson, D. Huttman, personal development makes coping behavior more successful, improving its strategy. In early adulthood active coping prevails, later passive coping comes the turn, corresponding to the changing

circumstances of life – physical restraint, less social resources and chronic diseases.

Consulting and psychotherapeutic practice shows that overtaking style in the process of passing therapy by human may be actively adjusted and evolved at different age stages. Every serious test of life is the impetus for self-improvement of style upon the condition of comprehension of the experience, its successful adoption and interpretation [7].

Overtaking difficult situations requires human exertion and implementation of his capabilities to a higher level. Resources are all that a person uses to resolve a difficult situation. It is assumed that the overtaking process is essentially the process of mobilizing personal resources, environmental resources and the process of their usage. There are the following types of resources of overtaking behavior in difficult situations [5]:

- physical (health, stamina, etc.);
- personal (self-esteem, locus of control, morals, beliefs, etc.);
- social (complex of relationships and interactions between people that is able to mobilize or provide assistance in overtaking difficult situations);
- material resources (money, equipment, etc.).

Understanding of human behavior, reasons for success and failures, vital problems of the individual features are impossible without self-concept, the central personal education, which is seen as a dynamic system of understanding and assessment of the man himself, his capabilities and peculiarities. Self-concept, contributing to the achievement of the internal consistency of personality, is an active regulator of behavior, an important factor in the interpretation of the experience source and expectations of future achievements [6].

Characteristics of self-concept and overtaking behavior mutually influence each other. This influence is complex and includes feedback from many previous successful or unsuccessful attempts to overtake. Thus, in numerous studies the fact, that the successful experience of the usage the active strategies potentiates increasing of self-esteem, is established.

Following problems of overtaking especially meaningful consideration is paid to external and internal locus of control beliefs as different contentions of human in its ability to control and influence events, and cope with difficult situations of life. Internal locus of control is associated with a sense of human strength, dignity and responsibility for what happens on their own self-esteem and

autonomy of the individual and has a regulating effect on many important aspects of behavior in difficult situations [2].

Considering the communication resources of overtaking behavior in a broad and comprehensive sense as socio-psychological construct, it is organized in emotional and interpersonal understanding. The most severe of these include empathic affiliative abilities.

Empathy as a personal resource of overtaking behavior is most evident in the man experience of his ability to take the position of another person, to see the problem from a different perspective, to differentiate shades of emotions, feelings and states of another person and himself. As a result, the problem is realistically differentiated, contributing to its successful resolution.

The capacity for emotional empathy increases the likelihood of support perception and allows the use of overtaking shared resources. The research within the concept of overtaking behavior have shown that low levels of empathy promoted passive behavior aimed at isolation, reduced the capacity for cooperation and positive motivation in relation to others and to themselves.

It was established that low human affiliative capacity reduced the effectiveness of social support. Affiliative need is an orientation tool in interpersonal contacts and regulates emotional, informational and financial social assistance by building more effective relationships. It was also established that low levels of affiliation contributed to respond to difficult situations by direct reduction of emotional tension and usage of avoiding strategies, prevented the use of search strategies of social support, influenced the formation of low self-esteem.

In the process of overtaking of difficult situations it can be difficult to find a balance between some loss in case of the care and preservation of thought of oneself as an independent person, which could lead to the selection of inappropriate behavior strategies to these conditions and reduce the effectiveness of the overtaking.

The election of a strategy for overtaking behavior is also determined by human temperament. E.P. Ilyin believes that high emotional state of choleric and melancholic promotes active usage of coping strategy behaviors in childhood. Calmer sanguines demand less early development of psychological defenses that they manifest mostly in mentally or socially difficult situations. The slowest development of overtaking behavior strategy system is seen in phlegmatic children, which by their nature are not prone to conflict and, according to E.P. Ilyin, avoid experiencing of threats [8].

One of the determinants of personal formation of overtaking behavior strategies is human sensitivity to stress in difficult situations. Among them, L.F. Burlachuk includes [7]:

- sensitivity to emotiogenic situations (degree of sensitivity to conflicts at work, family, personal life);
- sensitivity to disturbances in the habitual rhythm of life: situations of violation of the usual regime of work, rest and nutrition;
- sensitivity to psychophysiological cathexises: situations characterized by stress, active professional activity;
- sensitivity to physical activity: situations requiring increased physical activity;
- integral factor that characterizes the overall level of susceptibility to pathogenic situations.

Thus, overtaking behavior depends on the type of nervous system, the experience of the individual, resulting in an environment where it was evolved from earlier developed behavior skills and level of cognitive structures. It is obvious that the psychological stability as a personal education is formed simultaneously with the development of human and origins of its formation are related to the early stages of ontogeny.

Dispositional factor of overtaking behavior appears to us as the ratio of the unity of individual psychological and personality traits, qualities that characterize the whole subject, giving a choice of strategies and style of behavior in difficult situations.

Individual psychological and personal traits can serve as a subject of overtaking and make the dispositional factor of overtaking behavior. Popular, due to the cognitive revolution in psychology, problems of stress-coping were involved to explain the differences and difficulties in adapting to the changes of personality in society.

Man «who overtakes» is considered in this scientific paradigm like that who has a special personal disposition, reserves high stress resistance or resilience.

This integrative quality includes:

1. The motivational component – resistant intend to take action and get results, confidence in the ultimate success, despite the setbacks;

2. The particular perception of a difficult situation as stimulating the development of their capabilities («joy of overtaking»);

3. Features of self-concept, allowing a person to be the subject of control over the situation that can withstand circumstances (L.I. Antsyferova) [4].

Phenomenology, reflecting different aspects of successful overtaking of personal life difficulties, in different approaches to foreign and domestic psychology is marked by such terms as will, ego strength, internal support, locus of control, focus on the action. In foreign psychology this concept is fully revealed with the concept of «resilience» entered by Salvatore Maddi. Vitality is a special pattern that allows you to turn changes to abilities and personality traits, allowing to cope efficiently with distress and always towards personal growth.

The style of coping strategies is meant as overtaking combination of behaviors that people use more often and consistently. R. Makkri and P. Costa highlighted correlates of coping styles: neuroticism, extraversion, openness to experience (including the level of intelligence and culture), the willingness to meet others (love, friendship, consent), consciousness that is understood as honesty and responsibility. These qualities represent and shape the perception of stress by a personality. P. Costa, M. Somerfeld and R. Makkri found that people with high neuroticism are notable for non-adaptive ways to respond to stressors, including self-blame, wishful thinking and living in a passive state. It is found that extraversion is associated with such methods of overtaking as reactions, jokes and contact with other people [14].

Thus, the study examines human self-regulation, based on its own ability of its activity organization in the form of individual tracks. Attention of researchers is involved in those human characteristics that allow to carry out conscious and purposeful behavior and show some level of integration of its qualities. Integrative characteristics include control of behavior as a mental level of behavior regulation, which is one of the foundations of self-control and integrates the cognitive control of emotions and volitional control [3].

Conclusions. As a result of theoretical analysis it is revealed that resources and performance criteria require personal and external coping resources. In particular, the personal resources include features of self-concept, locus of control, a complex of communicative abilities and level of cognitive development.

Coping behavior is a change that depends, firstly, on the personal characteristics of the subject (sometimes personal coping resources), and, secondly, the characteristics of the real situation. Thus, two main determinants of coping behavior are distinguished: the personal and situational determinants. Some additional determinants are also distinguished: age, gender and socio-cultural

characteristics that, in our opinion, can be combined into a group of socio-demographic determinants of coping behavior.

The prospect of further research of the problem provides the development of the prevention program on non-adaptive coping strategies, development and formation of highly efficient adaptive and coping strategies, and also the experimental study on measures of the impact of human personality traits on the choice of behavioral strategies.

References

1. Авдеев В. Психотехнология решения проблемных ситуаций. В 2-х томах. 5-е изд., перераб. / В. Авдеев. – М. : ТОО ИХЦ «Изограф», 1997. – 354 с.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М., 1997. – 256 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 438 с.
4. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.
5. Балабанова Е.С. Гендерные различия стратегий совладания с жизненными трудностями / Е.С. Балабанова // Социологические исследования. – 2002. – № 1. – С. 78–84.
6. Білоног О.М. Трансформація ціннісних орієнтацій сучасної молоді / О.М. Білоног // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України (За ред. С.Д. Максименка, В.Д.Потапової). – К. : ГНОЗІС, 2008. – Т.15, Ч.1. – С.80–85.
7. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. – 2-е изд. / Л.Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2008. – 384 с.
8. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М., 1998. – 456 с.
9. Калинина Н.В. Некоторые аспекты изучения поведения подростков и молодёжи в кризисных ситуациях / Н.В.Калинина, М.И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 3. – С. 16–25.
10. Кирш Б. Переживание проблем и стратегии совладания в подростковом возрасте / Б. Кирш, К. Вагнер // Жизненные проблемы и способы их разрешения школьниками 12-18 лет (Кросс-культурное сравнение: Потсдам – Санкт-Петербург). – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – 240 с.

11. Киршбаум Э. Психологическая защита (3-е издание) / Э. Киршбаум, А. Еремеева. – СПб. : Питер, 2005. – 176 с.
12. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности [Уч. пособие для студентов пед. интов] / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
13. Lazarus R.S. Stress, appraisal and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – N.-Y. : Springer, 1984. – 456 p.
14. Murphy L. Coping vulnerability and residence in childhood. Coping and adaptation / L. Murphy. – N.-Y. : Basic Books, 1974. – 420 p.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Avdeev V. Psihotehnologija reshenija problemnyh situacij. V 2-h tomah. 5-e izd., pererab. / V. Avdeev. – M. : TOO IHC «Izograf», 1997. – 354 s.
2. Abramova G.S. Vozrastnaja psihologija / G.S. Abramova. – M., 1997. – 256 s.
3. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Strategija zhizni / K.A. Abul'hanova-Slavskaja. – M., 1991. – 438 s.
4. Ancyferova L.I. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah: pereosmyslivanie, preobrazovanie zhiznennyh situacij i psihologicheskaja zashhita / L.I. Ancyferova // Psihol. zhurnal. – 1994. – T. 15. – № 1. – S. 3–18.
5. Balabanova E.S. Tendernye razlichija strategij sovladanija s zhiznennymi trudnostjami / E.S. Balabanova // Sociologicheskie issledovanija. – 2002. – № 1. – S. 78–84.
6. Bilonog O.M. Transformacija cinnisnyh orijentacij suchasnoi' molodi / O.M. Bilonog // Zb. nauk. prac' In-tu psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny (Za red. S.D. Maksymenka, V.D. Potapovoi'). – K. : GNOZIS, 2008. – T. 15, Ch. 1. – S. 80–85.
7. Burlachuk L.F. Psihodiagnostika: Uchebnik dlja vuzov. – 2-e izd. / L.F. Burlachuk. – SPb. : Piter, 2008. – 384 s.
8. Burlachuk L.F. Psihologija zhiznennyh situacij / L.F. Burlachuk, E. Ju. Korzhova. – M., 1998. – 456 s.
9. Kalinina N.V. Nekotorye aspekty izuchenija povedenija podrostkov i molodezhi v krizisnyh situacijah / N.V. Kalinina, M.I. Luk'janova // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2000. – № 3. – S. 16–25.
10. Kirsh B. Perezhivanie problem i strategii sovladanija v podrostkovom vozraste / B. Kirsh, K. Vagner // Zhiznennye problemy i sposoby ih razreshenija shkol'nikami 12-18 let

- (Kross-kul'turnoe sravnenie: Potsdam – Sankt-Peterburg). – Spb. : Izd-vo RGPU im. A.I.Gercena, 2000. – 240 s.
11. Kirshbaum Je. Psihologicheskaja zashhita (3-e izdanie) / Je. Kirshbaum, A. Ereemeeva. – SPb. : Piter, 2005. – 176 s.
 12. Kon I.S. Psihologija junosheskogo vozrasta: Problemy formirovaniya lichnosti [Uch. posobie dlja studentov ped. intov] / I.S. Kon. – M. : Prosveshhenie, 1979. – 175 s.
 13. Lazarus R.S. Stress, appraisal and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – N.-Y. : Springer, 1984. – 456 p.
 14. Murphy L. Coping vulnerability and residence in childhood. Coping and adaptation / L. Murphy. – N.-Y. : Basic Books, 1974. – 420 p.

Received November 15, 2016

Revised December 12, 2016

Accepted January 19, 2017

УДК 796.012.655:796.417.2-053.6

О.В. Хуртенко

xyrtok@mail.ru

М.А. Шевчук

burla69@front.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВПЛИВУ КОМПЛЕКСНОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ НА РОЗВИТОК РУХОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЮНИХ АКРОБАТІВ

Khurtenko O.V. Psychological and pedagogical technologies of complex choreographic training effect on movement skills development in young acrobats / O.V. Khurtenko, M.A. Shevchuk // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 448–460.

O.V. Khurtenko, M.A. Shevchuk. Psychological and pedagogical technologies of complex choreographic training effect on movement skills

O.V. Khurtenko – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

M.A. Shevchuk – the scientific contribution of the co-author is 50% .

development in young acrobats. The article claims that the main objective of sport training, aiming to improve performance skills, in particular, is the development of expressiveness and enlargement of various movement skills, and it can be implemented by means of choreographic training. It is proved that at the current stage of acrobatic gymnastics development in order to achieve high sport results the acrobats are required to have an appropriate physical fitness and high technical mastery when performing complex acrobatic moves along with musicality, choreographic mastery, expressiveness and artistry which are obtained due to choreographic training. The course of choreography is a part of acrobats' training curriculum aimed at teaching movement standards, accumulation of various movement skills and enlargement of expressive means.

The article presents the training methodology used in classes with young acrobats which is based on the principles of general pedagogics and sports training: consciousness and activity, visual accessibility, continuity and regularity. When choosing means of complex choreographic training, the following aspects have been taken into account: acrobats' age, level of physical proficiency, specific sport features and the impact on the development of all movement skills required in acrobatic gymnastics. The authentic training methodology is distinguished by musical compositions based on folk dance and move combinations, consisting of two, three exercises, as well as special sets of exercises that can effectively develop basic movement abilities.

The article analyzes the results obtained from the study of acrobats' movement abilities in control and experimental groups at two stages of the study.

Key words: psychological readiness, educational technology, young athletes, acrobats, training sessions, technique.

О.В. Хурченко, М.А. Шевчук. Психолого-педагогічні технології впливу комплексної хореографічної підготовки на розвиток рухових здібностей юних акробатів. Досліджено, що основне завдання тренування, зокрема по підвищенню виконавської майстерності, полягає в розвитку виразності і накопиченні запасу різноманітних рухових дій, вирішується за допомогою хореографічної підготовки.

Проаналізовано, що на сучасному етапі розвитку спортивної акробатики для досягнення високих спортивних результатів спортсменам потрібна не тільки належна фізична підготовка і висока технічна майстерність при виконанні складних рухових дій, а також музикальність, хореографічність, виразність і артистичність, що виховується за допомогою хореографічної підготовки. Хореографічна підготовка акробатів є частиною навчально-тренувального процесу, яка спрямована на виховання рухової культури, накопичення великого запасу різноманітних рухових дій і розширення арсеналу виразних засобів.

Розроблено методіку тренувальних занять з юними акробатами, в основу якої були покладені загально – педагогічні принципи і принципи

спортивного тренування: свідомості й активності, наочності, доступності, поступовості, безперервності і систематичності. При виборі засобів комплексної хореографічної підготовки враховувався вік спортсменів, рівень їх фізичної підготовленості, специфіка даного виду спорту, а також вплив на розвиток всіх, необхідних в спортивній акробатиці, рухових здібностей. Особливістю авторської методики є музичні композиції на основі народного танцю і рухові зв'язки, що складаються з двох, трьох вправ, а також спеціальні комплекси вправ, які дозволяють ефективно розвивати основні рухові здібності.

Зроблено висновок щодо отриманих показників результатів дослідження рухових здібностей спортсменів контрольної та експериментальної груп на двох етапах дослідження.

Ключові слова: психологічна готовність, педагогічні технології, юні спортсмени, акробати, тренувальні заняття, методика.

А.В. Хуртенко, М.А. Шевчук. Психолого-педагогические технологии воздействия комплексной хореографической подготовки на развитие двигательных способностей юных акробатов. Исследовано, что основная задача тренировки, в частности по повышению исполнительского мастерства, заключается в развитии выразительности и накоплении запаса разнообразных двигательных действий, решается с помощью хореографической подготовки.

Проанализировано, что на современном этапе развития спортивной акробатики для достижения высоких спортивных результатов спортсменам нужна не только надлежащая физическая подготовка и высокое техническое мастерство при выполнении сложных двигательных действий, а также музыкальность, хореографичность, выразительность и артистизм, что воспитывается с помощью хореографической подготовки. Хореографическая подготовка акробатов является частью учебно-тренировочного процесса, которая направлена на воспитание двигательной культуры, накопление большого запаса разнообразных двигательных действий и расширение арсенала выразительных средств.

Разработана методика тренировочных занятий с юными акробатами, в основу которой были положены общепедагогические принципы и принципы спортивной тренировки: сознательности и активности, наглядности, доступности, постепенности, непрерывности и систематичности. При выборе средств комплексной хореографической подготовки учитывался возраст спортсменов, уровень их физической подготовленности, специфика данного вида спорта, а также влияние на развитие всех необходимых в спортивной акробатике двигательных способностей. Особенностью авторской методики есть музыкальные композиции на основе народного танца и двигательные связи, состоящие из двух, трёх упражнений, а также специальные комплексы упражнений, которые позволяют эффективно развивать основные двигательные способности.

Сделан вывод по полученным показателям результатов исследования двигательных способностей спортсменов контрольной и экспериментальной групп на двух этапах исследования.

Ключевые слова: психологическая готовность, педагогические технологии, юные спортсмены, акробаты, тренировочные занятия, методика.

Постановка проблеми. Однією з умов успішного виступу акробатів на змаганнях є оригінальність композицій і артистичність виконання музично-акробатичних вправ, що, у свою чергу, визначає необхідність володіння акробатами різноманітними руховими діями і високим рівнем розвитку їх рухових здібностей [1, 2].

Сучасна спортивна акробатика – один із найбільш яскравих та видовищних видів спорту. Таким його зробило введення в програму змагань музичних композицій. Сьогодні це сплав складних, ризикованих акробатичних елементів з хореографією та музичним супроводом. Під хореографічною підготовкою акробатів розуміється вся система вправ і методів впливу, спрямованих на формування у них культури руху [5].

Аналіз тренувального процесу акробатів виявив істотний недолік, що полягає в тому, що при навчанні спортсменів на початковому етапі спортивної підготовки цілеспрямовано використовуються акробатичні вправи на розвиток сили, швидкісно-силових здібностей, гнучкості і силової витривалості. При цьому належна увага не приділяється розвитку таких сторін рухової підготовки як координація, пластичність, ритмічність, які необхідні для успішного виконання музично-акробатичних композицій [3].

У зв'язку з цим основне завдання тренування, зокрема з підвищення виконавської майстерності, полягає в розвитку виразності і накопиченні запасу різноманітних рухових дій. Вирішується це завдання за допомогою хореографічної підготовки, яка, на думку багатьох фахівців (Ф.З. Морель, 1971; Т.Т. Ротерс, 1989; Т.К. Барішнікова, 1996; Т.К. Васильєва, 1997; І.В. Павілонєць, Н.В. Судніцин, Н.В. Даренська, 2001; І.А. Шипіліна, 2004; Т.С. Лисицька, 2005 та ін.), сприяє розвитку рухової пам'яті, координації та узгодженості рухів, стрибучості, гнучкості, рухливості суглобів, еластичності і сили м'язів, виразності й артистичності.

Суттєвою проблемою на шляху підвищення виконавської майстерності акробатів є відсутність спеціальних методик проведення уроків хореографії, а також унаслідок певних причин від-

сутність професійних хореографів, які працюють з групами на етапі попередньої базової підготовки. В результаті, як правило, спортсмени не готові до спільного і синхронного виконання рухів під музичний супровід, виникає скутість, утруднення у вивченні танцювальних зв'язок [4].

Отже, хореографічна підготовка на етапі попередньої базової підготовки є важливою і невід'ємною частиною навчально-тренувального процесу акробатів, який підвищує рівень розвитку необхідних рухових здібностей, що сприяють швидкому і якісному освоєнню технічно складних акробатичних елементів.

Виходячи зі сказаного вище, **метою** нашого дослідження було розробити та експериментально обґрунтувати методику комплексної хореографічної підготовки акробатів на етапі попередньої базової підготовки.

У своєму дослідженні нами були застосовані наступні **методи**:

- теоретичний аналіз наукової і спеціальної літератури;
- педагогічний експеримент;
- контрольні вправи (тести);
- математична статистика;
- метод експертних оцінок;

Дослідження проводилося на базі обласної ДЮСШ зі складнокоординаційних видів спорту м. Вінниці, Україна. Експеримент проводився впродовж вересня 2015 – травня 2016 р. В дослідженні брали участь 24 спортсмена, з них 11 осіб (5 хлопчиків і 6 дівчаток) – контрольна група і 13 осіб (6 хлопчиків і 7 дівчаток) – експериментальна група.

Виклад основного матеріалу. У спортивній акробатиці одним із засобів розвитку рухових здібностей виступає хореографічна підготовка, так як вона містить в собі величезний запас різноманітних рухових дій, їх поєднання і зв'язок, виконуваних як без музики, так і під музичний супровід, що сприяє накопиченню великого рухового досвіду спортсменів [6].

Хореографія в акробатиці – це один із сучасних методів підготовки спортсменів високого класу на основі школи класичного танцю. Знання хореографії підвищують культуру рухів спортсменів, вони опановують правильною постановкою тіла, набувають, так зване, почуття пози. У спортсменів розвивається стійкість, координація рухів, а так само гнучкість, сила ніг і вміння виконувати рухи гранично чітко. Під «хореографічною підготовкою» в акробатиці розуміється система вправ і методів впливу, спрямованих на виховання рухової культури в акробатів, на розширення їх арсеналу виразних засобів [5].

Більшість науковців (Е.В. Бірюк, 1990, С. Прокопюк, 2006, А.І. Синиця, 2007, М.А. Шевчук, 2015) усвідомлюють необхідність розвитку основних для даного виду спорту рухових здібностей, особливо для підготовки складів (чоловічі та жіночі групи; чоловічі; жіночі; змішані пари). При виконанні на високому рівні музично-акробатичних композицій потрібна не тільки технічна майстерність, а й розвиток таких якостей, як гнучкість, рівновага, стрибучість, пластичність, орієнтація в просторі, ритмічність та ін. Фахівці [2,4] вважають, що при підготовці акробатів хореографічна підготовка не менш важлива, ніж технічна, тактична і психологічна.

Виходячи з аналізу науково-методичної літератури, що стосується розвитку рухових здібностей та хореографічної підготовки [2,5,6], ми виділили засоби хореографічної підготовки для акробатів в залежності від впливу на кожен рухову здібність. У результаті ми отримали кілька груп вправ, які включили в комплексну хореографічну підготовку(табл.1)

Таблиця 1

Розподіл засобів хореографічної підготовки в залежності від впливу на кожен рухову здатність

Елементи класичного танцю	Різновиди ходьби і бігу	Вправи художньої гімнастики	Вправи вільної пластики	Танцювальні зв'язки	Акробатичні вправи	Рухливі ігри
1-9	2-8	1-9	3,6,7	1-9	1,3,7-9	3-5,7-9

1-рівновага, 2-стрибучість, 3-гнучкість, 4-рухова реакція, 5-ритмічність,

6-пластичність, 7- здатність до диференціації,8-орієнтація в просторі, 9-узгодженість рухів

Отже, виділені нами засоби комплексної хореографічної підготовки повною мірою сприяють розвитку всіх перерахованих рухових здібностей і, крім цього, виховують музичну пам'ять, красу рухів, виразність і артистичність, що необхідно для виконання музично – акробатичних композицій.

Для досягнення нашої мети нами було розроблено методикку занять комплексної хореографічної підготовки з юними акробатами, які займаються на етапі попередньої базової підготовки. В основу її розробки було покладено загально-педагогічні, психологічні принципи і принципи спортивного тренування: свідомос-

ті і активності, наочності, доступності, поступовості, безперервності і систематичності.

При виборі засобів комплексної хореографічної підготовки враховувався вік спортсменів, рівень їх психологічної готовності до занять спортом, рівень фізичної підготовленості, специфіка даного виду спорту, а також вплив на розвиток всіх, необхідних в спортивній акробатиці, рухових здібностей (рис.1)

Спрямованість занять	
Мета: підвищити рівень розвитку рухових здібностей.	
Завдання: 1. Навчати складним руховим діям. 2. Виховувати музикальність, виразність і артистичність.	
Принципи: свідомості й активності, наочності, доступності, поступовості, безперервності і систематичності.	
Засоби:	Методи:
<ul style="list-style-type: none"> – елементи класичного танцю; – вправи художньої гімнастики; – танцювальні з'єднання; – різновиду ходьби і бігу; – акробатичні вправи; – вправи вільної пластики; – рухливі і музичні ігри 	<ul style="list-style-type: none"> – словесні; – наочні; – практичні; – методи частково регламентованої вправи; – метод музично-танцювальної вправи
Метод організації занять: груповий.	
Форми організації занять: - спортивні навчально-тренувальні та контрольні заняття.	

Рис. 1 Структура методики комплексної хореографічної підготовки акробатів етапу попередньої базової підготовки

При створенні програми ми враховували вік спортсменів, фізіологічні і психологічні особливості розвитку організму. Як відомо, спортивна акробатика – яскравий, показовий вид спорту, який вимагає від спортсменів певного психологічного настрою при виконанні змагальних композицій. Так як темперамент людини пов'язаний безпосередньо з особливостями нервової системи, то вивчення психологічних особливостей юних спортсменів стало нагальною потребою [1]. Відповідно до рівня психологічної готовності та фізичної підготовленості нами була визначена мета і завдання хореографічної підготовки на даному етапі спортивно-тренування.

Специфіка спортивної акробатики враховувалася наступним чином. Відомо, що при виконанні технічно складних акробатичних елементів потрібні паралельна постановка стоп, «жорсткі»

і «прямі» руки, також почуття «жорсткої спини» і гарна рівновага, тому на заняттях з комплексної хореографічної підготовки використовувалося чередування вільних і прямих (не «вिवорітних») позицій ніг з «виворітними» позиціями, а також класичних позицій рук з «жорсткими» руками.

Для впливу на всі сторони рухової підготовки акробатів засоби комплексної хореографічної підготовки підбиралися залежно від ступеня впливу на розвиток здатності до утримання рівноваги, стрибучості, гнучкості та рухливості в суглобах, ритмічності, пластичності, узгодження рухів, здатності до диференціювання, орієнтації в просторі і реагуючої здібності.

Виходячи з цього, для етапу попередньої базової підготовки в спортивній акробатиці визначено наступні засоби комплексної хореографічної підготовки: елементи класичного танцю, вправи художньої гімнастики, танцювальні сполуки, що сприяють повною мірою розвитку всіх представлених рухових координацій, оскільки вони мають різну спрямованість і виконуються під музичний супровід; різновиди ходьби і бігу в більшій мірі виховують стрибучість, рухливість, ритмічність, пластичність, точність, так як вони мають різноманітні форми впливу на різні групи м'язів, вимагають великої концентрації уваги, узгодженої дії рук і ніг, чітко вираженого ритмічного малюнка.

Комплексна хореографічна підготовка проводилася систематично (три рази на тиждень у підготовчій частині і на початку основної частини навчально-тренувального заняття). Така форма організації заняття дозволила ефективно використовувати час основної частини тренування акробатів. Тривалість одного заняття комплексної хореографічної підготовки 40 хв. Проміжок між заняттями не більше одного дня. Така систематичність занять дозволила більш швидко сформувати рухові вміння в навик.

Комплексна хореографічна підготовка проводилася за загальноприйнятною схемою (підготовча, основна і заключна частини). У підготовчій частині використовувалися різновиди ходьби і бігу, які виступали в якості розминки та підготовки до основної частини заняття. В основній частині виконувалися елементи класичного танцю, вправи художньої гімнастики, акробатичні вправи і танцювальні з'єднання. У заключній частині використовувалися вправи вільної пластики, рухливі та музичні ігри і на заключення всього заняття виконувалися акробатичні вправи, спрямовані на розвиток гнучкості (мости, нахили, шпагати), що дозволяло швидко і без додаткової розминки переходити до виконання вправ основного тренувального заняття акробатів.

Особливістю методики комплексної хореографічної підготовки акробатів був облік моторної асиметрії. Кожна рухова дія виконувалася в рівній мірі в кожну сторону. Враховуючи особливості моторної асиметрії рук і ніг, дозування навантаження збільшено для «слабкої» ноги або руки.

Новизною даної методики стали музичні композиції на основі народного танцю і рухові зв'язки, що складаються з двох, трьох вправ. Одне заняття хореографічної підготовки містило декілька рухових зв'язок і 1-2 музичні композиції, причому на перших заняттях хореографічної підготовки рухові зв'язки і композиції не використовувалися. У методиці розроблено спеціальні комплекси вправ, які дозволяють ефективно розвивати основні рухові здібності.

Для перевірки ефективності розробленої методики був проведений педагогічний експеримент. У ньому взяли участь 24 акробата етапу попередньої базової підготовки.

Контрольна група займалася за традиційною навчально – тренувальною програмою, в основу якої була покладено сучасна типова модель програми для акробатів 8-9 років, що займаються в ДЮСШ. Згідно навчальної програми для дитячо-юнацьких спортивних шкіл зі спортивної акробатики для груп попередньої базової підготовки 1-го року навчання передбачено 6-8 годин на тиждень. В орієнтовному графіку розподілу навчальних годин на хореографічну підготовку виділено 6-8 годин в місяць. Тобто, в середньому, 6 годин хореографії на 24 год. тренувальних занять.

Експериментальна група тренувалася з використанням розробленої авторської методики, в основу якої покладені спеціально розроблені заняття комплексної хореографічної підготовки, спрямовані на розвиток необхідних для спортивної акробатики спеціальних рухових здібностей.

Для визначення показників фізичних здібностей і спеціальної підготовленості використовувались спеціальні тести (навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл зі спортивної акробатики, 2011; Л.П. Сергієнко, 2001)

Тести для оцінки гнучкості: шпагат ускладнений (см), міст з положення стоячи (см); тести для оцінки координаційних здібностей: статична рівновага за методикою Бондаревського (с) з закритими очима, три перекиди вперед (с). Технічна підготовленість спортсменів оцінювалася комплексом контрольно-технічних вправ (перша вправа являла собою стрибки на батуті (десять акробатичних стрибків на батуті), друга вправа – комбінація, що

складається з шістнадцяти акробатичних елементів.) Контрольно-технічні випробування проходили у формі змагань. Оцінка за виконання вправ виставлялася досвідченим складом суддівської бригади з трьох осіб за правилами змагань, чинними в спортивній акробатиці.

Експертна оцінка виставлялася за десятибальною шкалою за кожну вправу. Остаточний результат спортсмена являв собою суму балів, отриманих за кожну вправу. А також до переліку тестів ми включили батутну підготовку та тест для оцінки рівня розвитку пластичності (акробатична комбінація)

Отримані дані свідчать про істотні і достовірні зміни рівня розвитку рухових здібностей в акробатів експериментальної групи (табл. 2, 3).

Таблиця 2

Результати тестування фізичної і технічної підготовки акробатів-хлопчиків на двох етапах дослідження

Тестові вправи	КГ (n = 5)					ЕГ (n = 6)				
	I етап $\bar{x} \pm S$	II етап $\bar{x} \pm S$	p	t	%	I етап $\bar{x} \pm S$	II етап $\bar{x} \pm S$	p	t	%
Шпагат ускладнений	3,17±0,66	3,5±0,8	0,32	>0,05	10,4	2,86±0,61	5±0,48	2,75	<0,05	74
Міст з положення стоячи	39,8±0,37	39,2±0,37	1,13	>0,05	1,5	40,17±0,4	38,33±0,49	2,88	<0,05	4,6
Проба Бондаревського	5,8±0,2	7,0±0,32	3,21	<0,05	20	5,83±0,31	9,33±0,08	6,71	<0,05	60
Три перекиди вперед	6,22±0,24	6,04±0,23	0,55	>0,05	3	6,22±0,2	5,43±0,2	2,68	<0,05	12,7
Батутна підготовка	6,96±0,12	7,26±0,13	1,7	>0,05	4	6,97±0,05	7,92±0,2	4,56	<0,05	13,6
Акробатична комбінація	7,52±0,16	7,72±0,15	0,9	>0,05	2,6	7,43±0,15	8,42±0,15	4,58	<0,05	13,3

Аналізуючи отримані показники результатів дослідження рухових здібностей спортсменів КГ та ЕГ на двох етапах дослідження

дження, ми можемо зробити висновок, що після впровадження авторської програми з комплексної хореографічної підготовки у хлопчиків і дівчат ЕГ відбулись достовірні зміни ($p < 0,05$) з всіх тестових вправ.

Таблиця 3

Результати тестування фізичної і технічної підготовки акробатів дівчаток на двох етапах дослідження

Тестові вправи	КГ (n=6)					ЕГ (n=7)				
	I етап $\bar{x} \pm S$	II етап $\bar{x} \pm S$	p	t	%	I етап $\bar{x} \pm S$	II етап $\bar{x} \pm S$	p	t	%
Шпагат ускладнений	13,29± 1,12	15,43± 1,41	1,19	>0,05	16,1	13,63± 1,19	18,5± 0,94	3,21	<0,05	35
Міст з положення стоячи	35,00± 0,21	34,1± 0,26	1,4	>0,05	2,5	34,25± 0,26	31,5± 0,31	6,81	<0,05	8,02
Проба Бондаревського	5,67± 0,21	7,17± 0,31	4,02	<0,05	26	5,71± 0,18	10,43± 0,37	11,43	<0,05	83
Три перекиди вперед	6,23± 0,23	6,07± 0,22	0,52	>0,05	2,6	6,57± 0,27	5,66± 0,29	2,31	<0,05	14
Батутна підготовка	7,12± 0,1	7,43± 0,11	2,1	>0,05	4,3	6,91± 0,08	8,00± 0,13	7,13	<0,05	16
Акробатична комбінація	7,32± 0,17	7,6± 0,19	1,11	>0,05	3,8	7,35± 0,13	8,31± 0,15	4,73	<0,05	13

Результати проведеного дослідження свідчать про позитивний вплив застосування у тренувальний процес акробатів комплексів хореографічної підготовки з цілеспрямованим впливом на розвиток спеціальних рухових здібностей.

Отже, розроблена методика містить різні вправи, які виконуються під музичний супровід, що допомагає розвитку рухових здібностей і накопичення великого рухового досвіду для подальшого спортивного вдосконалення.

Висновок. Розробка і впровадження експериментальної програми з комплексної хореографічної підготовки, спрямованої на

розвиток необхідних для спортивної акробатики спеціальних рухових здібностей, дозволило зробити висновок про позитивні зрушення в усіх тестових вправ.

Перспективою подальших досліджень даної проблеми є розробка тренінгової програми з метою психологічної підготовки спортсменів-акробатів для виступів на змаганнях міжнародного рівня.

Список використаних джерел

1. Аракчеев В.И. Психологическая подготовка акробатов высокой квалификации: методические рекомендации / В.И.Аракчеев. – М. : Комитет по физической культуре и спорту, 1983. – 47 с.
2. Компоненты структуры технической подготовки акробатов / Е. Садовски, В. Болобан, А. Масталеж, Т. Нижниковски // Теория и практика физ. культуры. – 2003. – № 9. – С. 19–23.
3. Малиновский С.К. Методики совершенствования специальной физической подготовки акробатов на этапе начальной спортивной специализации: автореф. дис. канд. пед. наук / С.К. Малиновский. – Хабаровск : ДВГАФК, 2003. – 23 с.
4. Чикалова Г.А. Спортивная хореография: учебно-методическая разработка / Г.А. Чикалова. – Волгоград : ВГАФК, 2003. – 35 с.
5. Шевчук М.А. Спортивный відбір акробатів на основі комплексної оцінки рухових здібностей: автореф. дис. канд наук з фізичного виховання і спорту / М.А.Шевчук. – Київ : 2015. – 20 с.
6. Шипиллина И.А. Хореография в спорте / И.А.Шипиллина. – Серия «Образовательные технологии в массовом и олимпийском спорте». – Ростов н/Д : «Феникс», 2004. – 224 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Arakcheev V.I. Psihologicheskaja podgotovka akrobatov vysokoj kvalifikacii: metodicheskie rekomendacii / V.I.Arakcheev. – М. : Komitet po fizicheskoi kul'ture i sportu, 1983. – 47 s.
2. Komponenty struktury tehniceskoi podgotovki akrobatov / Sadovskij E., Boloban V., Mastalezh A., Nizhnikovskij T. // Teorija i praktika fiz. kul'tury. – 2003. – № 9. – S. 19–23.
3. Malinovskij S.K. Metodiki sovershenstvovanija special'noj fizicheskoi podgotovki akrobatov na jetape nachal'noj sportivnoj specializacii: avtoref. dis. kand. ped. nauk / S.K. Malinovskij. – Habarovsk : DVGAFK, 2003. – 23 s.

4. Chikalova G.A. Sportivnaja horeografija: uchebno-metodicheskaja razrabotka / G.A. Chikalova. – Volgograd : VGAFK, 2003. – 35 s.
5. Shevchuk M.A. Sportyvnyj vidbir akrobativ na osnovi kompleksnoi' ocinky ruhovyh zdibnostej: avtoref. dys. kand nauk z fizychnogo vyhovannja i sportu / M.A.Shevchuk. – Kyi'v : 2015. – 20 s.
6. Shipillina I.A. Horeografija v sporte / I.A.Shipillina. – Serija «Obrazovatel'nye tehnologii v massovom i olimpijskom sporte». – Rostov n/D : «Feniks», 2004. – 224 s.

Received November 14, 2016

Revised December 14, 2016

Accepted January 27, 2017

УДК 159.943.75:37

Л.М. Чекавська
chaikachekanska@mail.ru

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ЛІВОРУКИХ ДІТЕЙ

Chekanska L.M. Problems of left-handed children education / L.M. Chekanska // 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 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 460–469.

L.M. Chekanska. Problems of left-handed children education. It is analyzed the impossibility of considering the peculiarities of individual psychological development of left-handers, which depends on the objective factors such as overcrowded classrooms, rigid framework methodology of teaching disciplines and conducting lessons, demanding not only the quality, but also to the rate of assimilation of the material. It is noted that functional asymmetry in left-handers is less pronounced. In addition, left-handers' language centers may be located in both the left and the right hemispheres at the same time, and visual-spatial functions normally performed by the right brain, can also be controlled by the left hemisphere. It is analyzed that a clearer division of responsibilities in the growing degree there is a constant development of functional brain asymmetry. However, the left-handed children have less clear specialization in the work of the cerebral hemispheres: their hemispheres are not only autonomous, but also

less tightly interact with each other. It is noted that a positive emotional factor plays an important role in teaching left-handed children. According to neurophysiology, in the formation of negative emotions such as sadness, grief, sorrow the right brain activity, more active in left-handers, prevails. It is found that the development and teaching methods of left-handed children need to be guided by the rules of their mental ontogenesis. To improve the efficiency of training left-handed children should be shaped as a possibility of right hemisphere may be more likely to consider more active in left-handed pupils. The need for training is proved, aimed at the activation of not only verbal, but also creative thinking component, as well as the need to develop special psychological and pedagogical approaches and their inclusion in the work with left-handed children.

Key words: training, education, left-handed child, ambidexterity, functional brain asymmetry, mental ontogenesis, thinking, individual approach.

Л.М. Чеканська. Проблеми навчання та виховання ліворуких дітей. Проаналізовано неможливість урахування особливостей індивідуально-психологічного розвитку лівшів, який залежить і від таких об'єктивних факторів, як перевантаження класів учнями, жорсткі рамки методики викладання навчальних дисциплін і ведення уроків, високі вимоги не тільки до якості, але й до темпу засвоєння матеріалу. Зазначено, що функціональна асиметрія в ліворуких менш виражена. Крім того, мовні центри в ліворуких можуть знаходитись як у лівій, так і в правій півкулі одночасно, а зорово-просторові функції, які звичайно виконує права півкуля, може контролювати також ліва півкуля. Показано, що більш чіткий розподіл функцій у півкулях сприяє більш високому розвитку кожної з них, і з дорослішанням відбувається постійний розвиток функціональної асиметрії мозку. Однак, у ліворуких дітей відзначають менш чітку спеціалізацію в роботі півкуль головного мозку: в них півкулі є не тільки більш автономними, але й менш жорстко взаємодіють між собою. Зауважено, що при навчанні ліворуких дітей важливу роль відіграє позитивний емоційний фактор. Згідно з даними нейрофізіології, у формуванні негативних емоцій, таких як смуток, туга, печаль, превалює діяльність правої півкулі, більш активної в лівшів. Встановлено, що при розробці методик розвитку та навчання ліворуких дітей необхідно орієнтуватися на правила їх психічного онтогенезу. Для підвищення ефективності навчання ліворуких дітей необхідно якомога частіше враховувати можливості правої образної півкулі, більш активної в ліворуких школярів. Доведено необхідність навчання, спрямованого на активацію не тільки вербального, а й образного компонента мислення, а також необхідність розробки спеціальних психолого-педагогічних підходів та їх врахування в роботі з дітьми – лівшами.

Ключові слова: навчання, виховання, ліворука дитина, амбідекстри, функціональна асиметрія мозку, психічний онтогенез, мислення, індивідуальний підхід.

Л.Н. Чеканская. Проблемы обучения и воспитания леворуких детей. Проанализирована невозможность учёта особенностей индивидуально-психологического развития левшей, которая зависит и от таких объективных факторов, как переполненные классы, жёсткие рамки методики преподавания учебных дисциплин и ведения уроков, высокие требования не только к качеству, но и к темпу усвоения материала. Отмечено, что функциональная асимметрия у леворуких менее выражена. Кроме того, языковые центры у леворуких могут находиться как в левом, так и в правом полушарии одновременно, а зрительно-пространственные функции, которые обычно выполняет правое полушарие, может контролировать также левое полушарие. Показано, что более четкое распределение функций в полушариях способствует более высокому развитию каждого из них, и со степенью взросления происходит постоянное развитие функциональной асимметрии мозга. Однако у леворуких детей отмечают менее чёткую специализацию в работе полушарий головного мозга: у них полушария является не только более автономными, но и менее жестко взаимодействуют между собой. Замечено, что при обучении леворуких детей важную роль играет положительный эмоциональный фактор. Согласно данным нейрофизиологии, в формировании негативных эмоций, таких как грусть, тоска, печаль, превалирует деятельность правого полушария, более активного у левшей. Установлено, что при разработке методик развития и обучения леворуких детей необходимо ориентироваться на правила их психического онтогенеза. Для повышения эффективности обучения леворуких детей необходимо как можно чаще учитывать возможности правого образного полушария, более активного у леворуких школьников. Доказана необходимость обучения, направленного на активацию не только вербального, но и образного компонента мышления, а также необходимость разработки специальных психолого-педагогических подходов и их учета в работе с леворукими детьми.

Ключевые слова: обучение, воспитание, леворукий ребенок, левша, амбидекстр, функциональная асимметрия мозга, психический онтогенез, мышление, индивидуальный подход.

Постановка проблеми. Проблема навчання та виховання ліворуких дітей залишається однією із серйозних проблем у педагогіці та психології. Неможливість враховувати особливості індивідуально-психологічного розвитку лівшів залежить і від таких об'єктивних факторів, як перевантаження класів учнями, жорсткі рамки методики викладання навчальних дисциплін і ведення уроків, високі вимоги не тільки до якості, але й до темпу засвоєння матеріалу. В багатьох освітньо-виховних закладах все ще існує нівелювання природних особливостей ліворуких дітей [8; 9].

Вік 6-7 років – кризовий період розвитку, пов'язаний з початком навчання в школі, формуванням нової провідної діяль-

ності, зміною тієї системи відносин, у яку було дитину включено раніше. Початок шкільного навчання характеризується тим, що словесно-логічне мислення отримує перевагу в розвитку. У даний період інтенсивно розвивається саморегуляція, і діти, контролюючи хід сумісної праці, починають краще оцінювати свої можливості та рівень знань. У цілому в 7-8 років можна виділити дві основні лінії розвитку психічних функцій – інтелектуалізацію та довільність. Вік 10-11 років є завершальним етапом молодшого шкільного віку та «латентним» віковим періодом [3; 5].

Молодший шкільний вік найбільш сенситивний щодо диференціації різних напрямків інтелектуального розвитку й залежить від особливостей соціального середовища. Традиційні вимоги шкільного навчання звернено на розвиток дискурсивного мислення, що припускає домінування фактора вербального розуміння. У свою чергу, перевага вербального розуміння гальмує розвиток наочно-образного компонента інтелектуальної активності. Однак у дошкільному віці існують когнітивні передумови для диференціації пізнавальних (перевага фактора вербального розуміння) і креативних (перевага фактора перцептивної організації) здібностей. Даний факт слугує підтвердженням нашої тези про вплив соціокультурного середовища на психічний розвиток дітей [4; 8].

Аналіз останніх досліджень. Дослідження встановлення взаємозв'язку функціональної асиметрії півкуль та індивідуально-психологічних особливостей проводили провідні науковці, зокрема: М.М. Безруких, Н.М. Брагінп, Г. Дейч, Т.А. Доброхотова, О.Р. Лурія, С.Д. Максименко, А.В. Семенович, С. Спрингер, Є.Д. Хомськп, А.П. Чуприков.

Результати нашого дослідження підтверджують наукову теорію про те, що в умовах цивілізації, де домінує формально-логічний аналіз, діти ще до школи стикаються з проявами ліво-півкульного стилю мислення, і це поступово готує їх до вимог школи. Тому в праворуких дітей і амбідекстрів відбувається поступове зниження активації правої півкулі та підвищення активації лівої півкулі.

Мета статті – обґрунтування специфіки проблем навчання та виховання ліворуких дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема індивідуальних відмінностей в інтелектуальному розвитку дитини стоїть достатньо гостро як в психологічній науці, так і в освітянській практиці.

Наша думка співзвучна з поглядами провідних вчених про те, що функціональний розвиток може відбуватися в межах одного й того ж вікового рівня, у межах однієї психологічної «формації», не приводячи до перебудови дитячої психіки в цілому. Функціональні відмінності полягають у часткових змінах окремих психічних властивостей і функцій. Прогресивні зміни таких функцій пов'язані з оволодінням окремими знаннями та способами дій.

Віковий же розвиток характеризується утворенням нового психофізіологічного рівня, який, у свою чергу, створює умови для конкретної перебудови системи відносин дитини з навколишнім світом, приводить до більш загальних психологічних змін і визначає перехід до нових видів діяльності.

Слід зауважити, що головним критерієм оцінки розвитку людини є критерій мовного розвитку, дуже важливою тут є латералізація мовного центру (інакше кажучи, у якій із півкуль знаходиться мовний центр), адже від цього залежить розвиток вербальних здібностей дитини.

У праворуких домінують ліва, вербально-логічна півкуля, яка спеціалізується на переробці словесної інформації (у 95% праворуких мовний центр знаходиться в лівій півкулі). Оскільки в ліворуких (правопівкульних) домінує права, образно-просторова півкуля, розподіл основних функцій між півкулями в них є більш складним. Функціональна асиметрія півкуль у ліворуких не є просто дзеркальним відображенням асиметрії мозку праворуких. Ліворукі, як правило, менше латералізовані, ніж праворукі.

Дослідження С. Спрингера і Г. Дейча показали, що функціональна асиметрія в ліворуких менш виражена. Крім того, мовні центри в ліворуких можуть знаходитися як в лівій, так і в правій півкулі одночасно, а зорово-просторові функції, які зазвичай виконує права півкуля, може контролювати також ліва півкуля. За даними канадських учених з інституту неврології в Монреалі, мовні центри знаходяться в лівій півкулі (як і в праворуких) у 70% ліворуких, у правій – у 15%, в обох півкулях – у 15%. Учені вважають, що обробка як вербальної, так і просторової інформації відбувається в обох півкулях. У більшості випадків у ліворуких працюють дві півкулі одночасно й сигнали оброблюються паралельно [7].

Ми погоджуємося з думкою провідних науковців, що більш чіткий розподіл функцій у півкулях сприяє більш високому розвитку кожної з них, і з дорослішанням відбувається постійний

розвиток функціональної асиметрії мозку. Однак у ліворуких дітей відзначають менш чітку спеціалізацію в роботі півкуль головного мозку: у них півкулі є не тільки більш автономними, але й менш жорстко взаємодіють між собою. Можливо, це іноді виступає причиною певної затримки розвитку інтелектуальних функцій у ранньому дитинстві.

Наведені результати щодо розвитку півкуль і особливостей психіки дітей дають підстави для критичних зауважень на адресу системи освіти, яка з самого початку була орієнтованою на розвиток знаково-символьної функції мислення й не використовувала вікових особливостей дітей, пов'язаних із випереджальним розвитком правопівкульних функцій. Як альтернативу може бути запропоновано активне використання можливостей правопівкульного способу переробки інформації, особливо в початковій школі.

Як відмічають А.П. Чуприков та Е.А. Волков, при навчанні ліворуких дітей важливу роль відіграє позитивний емоційний фактор. Згідно з даними нейрофізіології, у формуванні негативних емоцій, таких як смуток, туга, печаль, превалює діяльність правої півкулі, більш активної в лівшів [9].

Отже, виховуючи ліворуку дитину, важливо знати, що хвилювання й страхи збуджують праву півкулю мозку, яка в них і так є більш активною – як наслідок, навіть незначна подія може стати приводом для страху. Як засвідчує М.М. Безруких, більшість батьків і вчителів зазначають, що лівші швидко й через дрібниці ображаються, дуже сильно переживають через будь-яке різко сказане слово, є дуже чутливими до образ і непорозуміння [1].

А.В. Семенович зауважує, що діти-лівші в процесі онтогенезу застосовують максимум зовнішніх довільних засобів для оволодіння тими операціями, які в праворуких формуються природно, незалежно від їх довільного бажання, згідно з певними психологічними законами. Ліворука дитина кожного разу винаходить свій спосіб оволодіння світом праворуких [6].

За результатами досліджень встановлено, що правопівкульні школярі знаходяться на уроці в стані постійного стресу, оскільки вчитель вимагає від них роботи з позаконтекстним матеріалом. Ці ж учні досягають успіху на уроках, коли одні й ті самі завдання подаються в контексті. Лівопівкульні учні рідко стикаються зі значними труднощами на уроках, оскільки більшість матеріалу подано поза контекстом. Іноді вони можуть опинитися в ситуації розгубленості, отримавши завдання написати

твір на вільну тему, розв'язати математичну задачу в картинках, виконати деякі види самостійної роботи. Такі учні не можуть бачити за частинами цілого, не вміють виводити правила, надають перевагу готовим правилам.

Результати нашого дослідження підтверджують думку вчених, які зазначають, що у масовій школі легко навчатися дітям із низькою функціональною асиметрією півкуль (рівнопівкульним), тобто таким, які при навчанні знакових систем здатні використовувати не тільки лівопівкульні, але й правопівкульні стратегії мислення [8].

Вченими встановлено, що у ліворуких дітей багато труднощів пов'язано із засвоєнням елементарних арифметичних знань, оскільки лічба в процесі становлення спирається на просторові й квазіпросторові ланцюги психічної діяльності. Деякі ланцюги психічної діяльності, які в праворуких загалом розвиваються швидше, у ліворуких протягом тривалого часу можуть бути несформованими. І навпаки, є певні параметри психічної діяльності, які в праворуких формуються пізно, часто (наприклад, через систему шкільного навчання) залишаються недорозвиненими, однак у ліворуких вони не тільки розвиваються з випередженням, але й можуть стати базисом для формування більш складних психічних функцій.

Для ліворуких взагалі характерні викривлення, затримки і диспропорції формування різних психічних функцій – мови (усної і письмової), читання, лічби, оптико-конструктивних процесів, емоцій. В той же час, завдяки своєму особливому психологічному статусу, лівші здатні на вирішення таких проблем, з якими правші не завжди можуть справитися [1; 4; 7].

У ліворуких дітей спостерігається порівняно пізній дебют самостійної мови. І в подальшому їх мова часом уповільнена, недостатньо розгорнута, бідна. В мові ліворуких школярів дуже часто зустрічаються відмінкові невідповідності, порушення узгодження дієслів, іменників, прикметників і займенників, неправильна побудова речень, недорозвиненість лексичного словника. Разом з тим, дитина практично завжди контролює свою мову, розуміючи при цьому, що говорить неправильно і прагне виправити свої помилки. Внутрішня мова ліворуких багатша і яскравіша зовнішньої. Це підтверджує і той факт, що у таких дітей, як правило, дуже високий рівень понятійного мислення: з усіма інтелектуальними завданнями вони справляються набагато краще своїх однолітків. Слід підкреслити, що ліворуких дітей не можна квапити, їм потрібно більше часу, щоб зрозуміти

завдання і знайти оптимальний варіант його рішення. І тільки наприкінці роботи можна оцінити їх успіхи.

«Парадокс Ейнштейна» пояснюється тим, що у ліворуких дітей менш чіткі зв'язки між півкулями, ніж у праворуких, тому інформація в корі головного мозку в них оброблюється повільніше, але це їм залишає більше шансів для свободи творчості.

З іншого боку, більша варіативність, різнорідність психофізіологічних характеристик ліворуких пов'язана саме з меншою жорсткістю функціональної організації півкуль головного мозку, з більшою кількістю «ступенів свободи», що дозволяє більш гнучко, різноманітно і незапрограмовано вибирати варіанти стратегії діяльності [2].

Дані нашого дослідження підтверджують припущення про те, що вимоги шкільної освіти переоцінюють роль лівої півкулі з орієнтуванням на логіку, технологічність і створюють, таким чином, невигідні умови для учнів, які характеризуються домінуванням правої півкулі та є залежними від контексту.

У навчальних заняттях рідко використовується більше одного стилю навчання. Саме тому шкільний учитель є відповідальним за зміни й доповнення плану. Якщо методи викладання вчителя не збігаються із психофізіологічними можливостями школяра, то виникає внутрішній конфлікт: спосіб викладення інформації не співпадає з типом сприйняття цієї інформації учнем.

При розробці методик розвитку та навчання ліворуких дітей необхідно орієнтуватися на правила їх психічного онтогенезу. Для підвищення ефективності навчання ліворуких дітей необхідно якомога частіше враховувати можливості правої образної півкулі, більш активної в ліворуких школярів.

Результати проведеного нами дослідження підтверджують необхідність навчання, спрямованого на активацію не тільки вербального, а й образного компонента мислення. При репродуктивному стилі викладання виникають труднощі з творчим самовираженням дитини. Крім того, може навіть виявлятися групова агресія щодо тих дітей, які виявляють творчі здібності й відзначаються нестандартністю мислення.

Ліворуки учні через свій психофізіологічний розвиток є більш чутливими, мають знижені можливості адекватно реагувати на ситуацію та знаходити вихід у ситуації фрустрації, більш схильні до самозвинувачення, потребують допомоги в складних життєвих ситуаціях, виявляють занижену самооцінку й невпевненість у собі.

Аналіз даних дослідження показує, що ліворуки складають специфічну групу в плані їх онтогенезу. Багато із «патологічних рис», які приписують лівшам, пов'язані із недостатньою увагою до процесу їх виховання та навчання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, для того, щоб не заважати ліворуким дітям проявляти свої природні унікальні здібності, а навпаки, створити найбільш сприятливі умови для їх реалізації, необхідно їм допомогти, враховуючи та ефективно використовуючи індивідуальні психофізіологічні ресурси. Отриманий аналіз результатів дослідження вказує на необхідність використання індивідуального підходу, розробки спеціальних методик навчання та їх врахування в роботі з ліворукими дітьми.

Список використаних джерел

1. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома / Марьяна Михайловна Безруких. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 300 с.
2. Василенко І.Ю. Проблеми навчання дітей-лівшої і ліворуких дітей в початковій школі / Ірина Юріївна Василенко // Актуальні проблеми психології. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2005. – Т. 7. – Еколог. Психологія. – Вип.4. – С. 34–44.
3. Готовність дитини до навчання / Упоряд. : С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
4. Доброхотова Т.А. Левши / Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагіна. – М. : Книга, 1994. – 232 с.
5. Кулагина І.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / І.Ю. Кулагин, В.Н. Колюцкий. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 464 с.
6. Семенович А.В. Межполушарная организация психических процессов у левшей / Анна Владимировна Семенович. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 278 с.
7. Спрингер С. Левый мозг, правый мозг : Асимметрия мозга / С. Спрингер, Г. Дейч; Пер. с англ. – М. : Мир, 1983. – 256 с.
8. Чеканська Л.М. Психологічні особливості та адаптаційні можливості ліворуких дітей в учбовій діяльності : Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.М. Чеканська. – К., 2009. – 20 с.
9. Чуприков А.П. Мир леворуких / А.П. Чуприков, Е.А. Волков. – К. : Інститут нейропсихології А. Чуприкова, 2005. – 88 с.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bezrukih M.M. Levorukij rebenok v shkole i doma / Mar'jana Mihajlovna Bezrukih. – Ekaterinburg : U-Faktorija, 2004. – 300 s.
2. Vasylenko I.Ju. Problemy navchannja ditej-livshej i livorukyh ditej v pochatkovij shkoli / Iryna Jurii'vna Vasylenko // Aktual'ni problemy psihologii'. – K. : Instytut psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny. – 2005. – T. 7. – Ekolog. Psihologija. – Vyp.4. – S. 34–44.
3. Gotovnist' dytyny do navchannja / Uporjad. : S. Maksymenko, K. Maksymenko, O. Glavnyk. – K. : Mikros-SVS, 2003. – 112 s.
4. Dobrohotova T.A. Levshi / T.A. Dobrohotova, N.N. Bragina. – M. : Kniga, 1994. – 232 s.
5. Kulagina I.Ju. Vozrastnaja psihologija: Polnyj zhiznennyj cikl razvitija cheloveka / I.Ju. Kulagin, V.N. Koljuckij. – M. : TC Sfera, 2003. – 464 s.
6. Semenovich A.V. Mezhpolusharnaja organizacija psihicheskikh processov u levshej / Anna Vladimirovna Semenovich. – M. : Izd-vo MGU, 1991. – 278 s.
7. Springer S. Levyy mozg, pravyy mozg : Asimetrija mozga / S. Springer, G. Dejch; Per. s angl. – M. : Mir, 1983. – 256 s.
8. Chekans'ka L.M. Psihologichni osoblyvosti ta adaptacijni mozhlyvosti livorukyh ditej v uchbovij dijal'nosti : Avtoref. dys. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07 / L.M. Chekans'ka. – K., 2009. – 20 s.
9. Chuprikov A.P. Mir levorukih / A.P. Chuprikov, E.A. Volkov. – K. : Institut nejropsihologii A. Chuprikova, 2005. – 88 s.

Received November 14, 2016

Revised December 14, 2016

Accepted January 28, 2017

Дискурс бажання як спосіб конституювання Я та конструювання практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства

Yatsyna O.F. The discourse of desire as the way of Me-constitution and construction of practices of matrimonial partnership and parenthood / O.F. Yatsyna // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 35. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 470–485.

O.F. Yatsyna. The discourse of desire as the way of *Me*-constitution and construction of practices of matrimonial partnership and parenthood. The theoretical part of the article is related to the analysis of different approaches to the understanding of the concept of «desire». It is revealed that researchers are not limited to the psychoanalytic interpretation of desire and do not resort to the reduction of desire to the intimate sphere. The concept is considered as a form of human sensitivity, as self-affirmation, as need (specified need), as a superstructure above the need, as a phenomenon of activity motivation. There are analysed basic ideas of the phenomenon of desire which make possible to treat it as a way of *Me*-constitution and discursive practices construction. It is indicated that desire is the starting condition for human existence. There is highlighted the key position of scientific studies which explains that identification of subjectivity is realized in the process of self-understanding as the subject of its desire. During the analysis of desires the problematisation of the attitude of a subject to himself is carried out. It is noted that in the changed social reality every desire/wish can come true and get its sense. It is emphasized that desire senses are the basis on which the practices of partnership and parenthood are constructed. It is noted that the difference of senses of matrimonial practices of partnership and parenthood in polydiscourse space indicate the difference of positions of subjects in their vision of social reality.

The polyphony of practices of partnership and parenthood represents a real kaleidoscope of individual meanings and senses of desires and makes clear semantic reality in which a personality focusing on its own projects of lifecreation, constructs meanings appropriate to its desires. The conclusion is made that different desire discourses present different representations of social life that allow to consider them as a way of construction practices

of matrimonial partnership and parenthood, and as a way of *Me*-constitution.

Key words: desire, sense, postmodern, selfreferent identity, constitution, construction, practices, discourse.

О.Ф. Яцина. Дискурс бажання як спосіб конституювання *Я* та конструювання практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства. Теоретична частина статті пов'язана з аналізом різних підходів до розуміння поняття «бажання». Виявлено, що дослідники не обмежуються психоаналітичною інтерпретацією бажання і не вдаються до редукції його в інтимну сферу. Зазначене поняття розглядається як форма людської чутливості, як самоствердження, як потреба (конкретизована потреба), як надбудова над потребою, як феномен мотивації діяльності. Проаналізовано основні уявлення про феномен бажання, які дозволяють вести розмови про нього як про спосіб конституювання *Я* та конструювання дискурсивних практик. Зазначено, що бажання є вихідною умовою буття людини. Виділено ключове положення наукових розвідок, в яких пояснюється, що ідентифікація суб'єктивності здійснюється в процесі розуміння себе як суб'єкта свого бажання. В процесі аналізу бажань здійснюється проблематизація відношення суб'єкта до себе самого. Зазначається, що в змінній соціальній реальності будь-яке бажання може стати реальністю і отримати свій смисл. Підкреслюється, що смисли бажань є базисом, на якому конструюються практики партнерства та батьківства. Наголошується, що розбіжність смислів шлюбно-сімейних практик партнерства та батьківства в полідискурсивному просторі вказують на різність позицій суб'єктів у їхньому баченні соціальної реальності. Робиться висновок про те, що поліфонія практик партнерства і батьківства представляє реальний калейдоскоп з індивідуальних значень і смислів бажань та увірає ту смислову реальність, в якій особистість, орієнтуючись на власний проект життєтворення, конструє смисли, що відповідають її бажанням.

Ключові слова: бажання, смисл, постмодерн, самореферентна ідентичність, конституювання, конструювання, практики, дискурс.

Е.Ф. Яцина. Дискурс желания как способ конституирования *Я* и конструирования практик брачно-семейного партнёрства и родительства. Теоретическая часть статьи связана с анализом разных подходов понимания понятия «желание». Указано, что исследователи не ограничиваются психоаналитической интерпретацией желания и не прибегают к редукции желания в интимной сфере. Исследуемое понятие рассматривается как форма чувственности, как самоутверждение, как потребность (конкретизированная потребность), как надстройка над потребностью, как феномен мотивации деятельности. Проанализированы основные представления о феномене желания, которые позволяют вести разговор о нём как способе конституирования *Я* и конструирования дискурсивных практик. Показано, что же-

лания – это исходное условие бытия человека. Выделено ключевое утверждение научных поисков, в которых объясняется, что идентификация субъективности осуществляется в процессе понимания себя как субъекта своих желаний. В процессе анализа желаний происходит проблематизация отношений субъекта к себе самому. Определено, что в изменённой социальной реальности любое желание может иметь смысл и может стать реальностью. Подчёркивается, что смыслы желаний – это базис, на котором конструируются практики партнёрства и родительства. Артикулируется на том, что различие смыслов брачно-семейных практик партнёрства и родительства в полидискурсивном пространстве указывают на разность позиций субъектов в их видении социальной реальности. Делается вывод о том, что полифония практик партнёрства и родительства представляет реальный калейдоскоп из индивидуальных значений и смыслов желаний и подчёркивает ту смысловую реальность, в которой личность, ориентируясь на собственный проект жизнотворчества, конструирует смыслы, которые отвечают её желаниям.

Ключевые слова: желания, смысл, постмодерн, самореферентная идентичность, конституирование, конструирование, практики, дискурс.

Постановка проблеми. Міркуючи про сучасний цивілізаційний розвиток, що знаходиться у стані трансформації з класичної моделі у постнекласичну, увагу дослідників привертають процеси, в яких соціальні норми втрачають/втратили свою безумовну актуальність і перестають/перестали бути релевантними. Особливо чутливими до цих змін виявляються інститути сім'ї, шлюбу, батьківства. Очевидно, що ознакою сучасних реалій є модифікації способів пізнання, тлумачення соціальної реальності, що зводиться до твердження про руйнування універсальності світу й утворення в ньому незліченної множини різнорідних фрагментів. Образ фрагментованого світу формує уявлення про те, що людина не може розглядатися як автор своїх вчинків, тому що вона реагує, в основному, у відповідності до тих дискурсів, в які є включеною. Дискурс є, з одного боку, соціально конститутованим, а з іншого, сам конститує ситуації, об'єкти, знання, соціальні ідентичності людей, груп і стосунки між ними [16, с. 15]. Відтак, індивід про себе говорить по відношенню до дискурсивної ситуації, в яку є долученим.

У створеній своїй реальності він не сприймає світ як метанарацію, тому соціальні норми вже не обмежують його прагнення до самовираження у доступні і прийнятні для нього способи, а ситуація невизначеності, в якій він функціонує, і приваблює, і інтригує, і підштовхує його до творення бажань, що мають для

нього індивідуальний смисл. Він прагне відчувати себе комфортно, отримувати задоволення у своєму світі бажань, одним із сегментів котрого є калейдоскоп з практик шлюбно-сімейного партнерства і батьківства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Складність і суперечливість феномену «бажання» та його універсальне значення в житті людини роблять його, на думку дослідниці А.П.Мальцевої, «незручним» предметом наукових психологічних чи соціальних досліджень. Міцна асоціація з сексуальністю створюють йому репутацію феномена, не достойного бути предметом серйозного філософського інтересу [13]. Попри такий підхід, дослідження проблематики бажання, на нашу думку, має науковий інтерес. Зокрема, теоретичну і практичну актуальність дискурсу бажання бачимо в контексті дослідження постмодерних практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства.

Значний внесок у дослідження проблематики бажання належить Жаку Лакану, на думку якого, світ людини «не є ні світом речей, ні світом буття. Він є світом бажання як такого...Бажання – центральна функція в будь-якому людському досвіді» [9, с. 317–318]. Вони являють собою внутрішню проекцію нашого Я. Бажання – це метонімія нашого буття [10, с. 409].

Отже, властивість бажання виявляється в тому, що воно увиразнює те, що є змістом буття для конкретного суб'єкта. Така наша інтерпретація логічно вписується в інше положення Ж.Лакана щодо природи бажання. Розробляючи свою теорію суб'єкта, мислитель наголошував на тому, що «людський досвід визначається структурою бажань» [9, с. 320]. Це означає, що суб'єкт пояснюється в термінах бажання [11]. Відтак, теза Р.Декарта *cogito ergo sum* видозмінюється і у Ж.Лакана звучить як *desidero ergo sum*. Таким конструктором не просто змінюється пріоритет, а створюється інше підґрунтя для конструювання моделі суб'єкта, коли останній є «бажаючим, пульсуючим, отримуючим своє Я за допомогою Іншого» [1]. У структурі бажання Ж.Лакан виділяє п'ять режимів його існування, що тісно переплітаються і переходять одне в одне: 1) нарцисичний; 2) діалогічний (гетерологічний); 3) онтологічний; 4) квазітрансцендентальний; 5) символічний.

Коротко зупинимось на кожному з них. У нарцисичному режимі бажання об'єктом самолюбвання є власне образ суб'єкта. Проте суб'єкт не може будувати своє Я як чисту самореференцію. Щоби визначити своє Я, суб'єкт має протиставити себе не-Я. Отже, Я потребує Іншого, тому що тільки відділяючи себе від

не-Я, суб'єкт конститує свою суб'єктивність. Ідентифікація Я *a priori* спирається на Іншого і без нього вона не утворюється. У процесі соціалізації Інший – це той об'єкт, в якому відчуває потребу Я, і той, хто детермінує бажання Я: «Моїм бажанням виявляється бажання Іншого» [8, с. 195].

Діалогічний режим виявляється в тому, що бажання встановлює відношення взаємності. Часто суб'єкт не обмежується перебуванням у своєму внутрішньому світі і «змінює власне Я на те бажання, що бачить в Іншому» [8, с. 225]. Тоді його бажання і орієнтовано, і реалізується в Іншому. У Ж.Лакана «бажання суб'єкта заявляє про себе як бажання Іншого» [10, с. 415]. Насправді, «бажання суб'єкта може ствердитись лише у відношенні до об'єкта, до якого тяжіє бажання» [8, с. 225]. Абсолютно природно, що бажання виникають за умови існування об'єкта інтересу, зокрема, коли людина знаходиться у стосунках. Завдяки бажанню «суб'єкт та Інший вступають у символічні стосунки я і ти, у стосунки взаємності» [8, с. 235].

Онтологічний режим бажання розкривається Ж.Лаканом через розуміння того, що «бажання суб'єкта повністю залежать від вимог Іншого, але і те, що вимагає Інший, також залежить від суб'єкта» [10, с. 416]. За допомогою бажання суб'єкт виявляє своє ставлення до того, що йому бракує, без чого його життя є неповним: «Бажання – це відношення буття до нестачі» [9, с. 318]. «Саме в досвіді бажання, поміченого даною нестачею, Я приходить до переживання свого відношення з буттям» [9, с. 319].

Квазітрансцендентальний режим бажання розуміється як недосяжний у повній мірі через те, що об'єкт бажання розглядається не як реальний, а як ідеальний. Навіть при тому, що суб'єкт в реальності зіштовхується з об'єктом, що володіє ознакою «об'єкта бажання», він з часом відчує розчарування і зрозуміє, що то не зовсім те, чи зовсім не те, чого бажав суб'єкт. Тоді, що насправді ініціює бажання. На думку Ж.Лакана, то є фантазм як «домовляння» між задоволенням і реальністю, що для суб'єкта дає розуміння «справжності» його бажань.

Бажання реалізує свій первинний запит у мовленні і в ньому ж формулюється. «Лакановський суб'єкт – це констеляція знакових стосунків, «промовляючий» суб'єкт [15, с.62-78]. Ж. Лакан вважає, що суб'єктивність не існує поза мовленням, проте суб'єкт не зводиться до мови. Їхні взаємостосунки своєрідні: мовлення є більш потужним, власне конституювальним по відношенню до суб'єктивності.

Міркуючи про означене й означуване, він розглядає відношення між ними як нестабільні і неоднозначні. Ж.Лакан вважає, що бажання виникає як результат розриву означеного й означуваного. «Струмок, де протікає бажання, це не просто модуляція означуваного ланцюжка, а те, що стелеться під нею...те, що відбувається під усіма значеннями, від одного означуваного ланцюжка до іншого» [11, с. 409]. Відтак, один об'єкт бажання викликає у людини одночасно два протилежних переживання, і в цьому розломі народжується «невиразний» об'єкт бажання, що для Ж.Лакана має значення «символічної» сфери соціуму або культури.

Отже, на думку філософа, смисл не є наперед заданий, він виникає в мовленні як наслідок переміщення вздовж знакового ланцюжка. Так само, як і Ж.Дерріда, він наполягає на тому, що кожному означуваному властиво функціонувати і як означене: те, що в один момент є означеним, в інший – може стати означуваним для іншого означеного.

Детальну розробку символічно-знакової природи бажання було здійснено Ж.Бодрийяром. Виходячи з його концепції, всі людські бажання здійснюються в знаках і речах – предметах споживання. Проте бажання, а відтак і знаки, і речі не є символами чи синонімами задоволення потреб. Бажання – символи стосунків. Отже, речі і знаки символізують відношення людини до світу, а споживання розглядається як віртуальна цілісність, де відбувається маніпулювання знаками. Бажання мають стати знаками, увійти в систему символічних стосунків. Інакше вони втрачають смисл поза базовою потребою. Іншими словами, бажання, виражене символічно, заміщує базис, є базисом. Поза символом нема потреби [2, с. 63].

Принципово важливим є те, що Ж.Лакан говорить про розкол між бажанням і потягом. Для коментування наведемо влучний, на наш погляд, приклад: сексуальний потяг прагне задоволення, в той час, як кохання – це бажання Іншого (ми бажаємо, щоби нас бажали). Ідеальний коханець – той, хто завжди бажає об'єкт свого кохання. В той час, як бажання Іншого утворює певну суб'єктивність, і цей процес називається конституюванням суб'єкта [7]. Тобто, бажання з'являється тільки у мовленні і функціонує як метонімія: на заміні за принципом суміжності (те, що вміщає, і те, що вміщується), причому бажання завжди мають об'єкт бажання і причину бажання. Але суть бажання виявляється не в його досягненні, а у спрямуванні себе до нього для того, щоб відтворювати себе як бажання. Натомість потяг сліпо

спрямований на об'єкт. За Ж.Лаканом, «це дещо, що не має ані голови, ані хвоста – такий собі колаж» [11]. Отже, потяг обертається між двома об'єктами – самим об'єктом і задоволенням як об'єктом (О.Я.: те, що вміщає, і те, що вміщується).

Отже, бажання переміщуються в символічному полі людських стосунків, спрямовуючи життя суб'єктів і перетворюючи його.

Найбільш радикальним розумінням феномену «бажання» вважається підхід З.Фрейда, за яким бажання спрямовують тільки сни і фантазії. На думку вченого, бажання завжди має сексуальний підтекст, тому що є невід'ємним компонентом лібідо. Такий критерій звузив розуміння «бажання», хоча й додав дещо еротичного забарвлення. «Бажання замішано на пристрасті. А пристрасть – це тілесна фіксація всього безособово існуючого, що асимільовано єдиною у своєму роді індивідуальністю» [14, с.49].

Для Ж.Дельоза і Ф.Гваттарі бажання є іманентним і позитивним, це те, що створює реальність. Світ бажання – це світ, де «можливо все» [3]. Дослідники заперечують психоаналітичну концепцію, в якій бажання визначається через нестачу, відсутність реального об'єкта, що дублюється в уявленні, і стверджують, що бажанню нічого не бракує. «Об'єктивним буттям бажання є реальність. Бажати – означає виробляти, виробляти реально. Бажання виробляє реальність, виробництво бажання є ніщо інше, як суспільне виробництво» [4].

Водночас, як справедливо зауважує Краснухіна Є.К., «фрейдистський дискурс йде далі: філософія розуму змінюється не філософією волі, а філософією бажання, що і складає суть постмодернізму» [6, с. 5–17].

Не обмежуючись психоаналітичною інтерпретацією бажання і не вдаючись до редукції бажання в інтимну сферу, дослідники по-різному розглядають зазначене поняття: як форму людської чутливості, як самоствердження (Ж.Лақан), як потребу (конкретизовану потребу), як надбудову над потребою (Р.Джейкобсон), як феномен мотивації діяльності.

Про потреби, як зазначає О.М.Леонт'єв, ніяк не можна сказати інакше, ніж мовою мотивів. Традиційним є погляд на потреби як на необхідну передумову будь-якої діяльності. Проте потреба, як відомо, сама по собі не здатна надавати діяльності певної спрямованості. З точки зору предметності мотивів людської діяльності, на думку О.М.Леонт'єва, з категорії мотивів необхідно виключити суб'єктивні переживання – бажання, хотіння, прагнення. Ці переживання, на думку вченого, не є моти-

вами в силу тих самих засад, за якими ними не є відчуття голоду чи спраги: самі по собі вони не здатні викликати спрямованої діяльності. Проте відмова вважати суб'єктивні переживання мотивами діяльності не означає заперечення їх реальної функції в регуляції діяльності, де вони виконують важливу мотивуючу функцію діяльності.

Неоднозначність поглядів на природу бажання простежується у полеміці думок щодо різниці між бажанням і потребою, висунутих Р.Джейкобсоном, якому опонує А.П.Мальцева. На думку американського філософа, формальна різниця між зазначеними поняттями полягає у способі їх завершення. Пізнавальний компонент, необхідний для того, щоби бажання було задоволено, Р.Джейкобсон називає «когнітивним завершенням» (*cognitive closure*). Автором враховується здатність бажання зникати у зв'язку із затиханням чи переключенням інтересу [17, с.617–632]. Відмінність між бажанням і потребою, як стверджує А.П.Мальцева, виявляється в тому, що виконане, але без «когнітивного завершення» бажання не може в силу своєї «виконаності» зникнути або припинитися. В цьому є відмінність від потреби, що може бути задоволена незалежно від правильності/неправильності наших впевненостей.

Наша потреба може бути задоволена, та наше бажання у зв'язку з цим може бути загублене, але не задоволене, тому що не було «когнітивного завершення». З цього Р.Джейкобсон робить висновок про бажання як надбудову над потребою. Варто погодитися з А.П.Мальцевою в тому, що у такому разі наше бажання – просто об'єктно специфіковане. «Та ми хочемо стати тою (новою) особистістю», – зауважує дослідниця, що отримає бажане. Натомість потреби – це безоб'єктні стани індивіда. Відтак, друга різниця потреб від бажань – у їх диспозиції до способу задоволення. Р.Джейкобсон вважає, що бажання можна «обманути», тоді як потреби можна тимчасово «заглушити», але позбутися їх неможливо. В цілому, погоджуючись з цим, А.П.Мальцева уточнює можливість цього тоді, коли мова йде про конкретне бажання, в якому особистість представлена в тій чи іншій мірі актуальності і бажання, як якості особистості (тобто бажання бути самим собою). Коли йде мова про обман бажання бути собою, то в такому разі людина обманує себе сама [13].

Розуміння Л.В.Мурейко є іншим: бажання «виникають спонтанно, в результаті випадкового зміщення сингулярних точок (речей, людей, соціальних відносин) і саме в умовах проблеми (недоліку, прагнення до подолання як невизначеності, так і

обмеженості, завершеності існування)», і «те, що і як ми бажаємо, багато в чому визначається...неповторністю історії людського життя» [14, с. 53].

Ключовим моментом в наукових розвідках є те, що «бажання» ставиться в центр людського і соціального досвіду та пояснюється тим, що суб'єктивізація, ідентифікація суб'єктивності здійснюється в процесі розуміння себе як суб'єкта свого бажання. Бажання – це метонімія бажання бути. В процесі аналізу бажань здійснюється проблематизація відношення суб'єкта до себе самого. «Я конститується системою проєкцій і інтроекцій уявлених об'єктів, образів, фантазмів, породжених бажанням суб'єкта. Отже, Я констатується послідовністю ідентифікацій з предметами свого бажання» [6, с. 5–17]. Зазначене розуміється так, що самоідентифікація здійснюється в актах свідомості у процесі розуміння себе як суб'єкта бажання.

В цьому контексті, на нашу думку, власне і міститься проблема, що не є вирішеною і потребує наукової рефлексії. Отже, в статті ми представимо властиві зазначеній проблематиці елементи, що не знайшли відображення в дослідженнях практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства, але без урахування котрих неможливо порозуміти причину трансформацій останніх.

Формулювання мети статті. Розкрити роль дискурсу бажання у конструюванні практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з аналізу представленої в науковому дискурсі проблематики бажання, цікавість викликають положення, в яких бажання розуміється як вихідна умова буття людини і спосіб конституювання свого Я. Відтак, якщо прийняти тезу Ж.Лакана про бажання як спосіб конституювання Я, а постмодерн як мову бажань, це означатиме, що дискурс бажання конститує суб'єктивність. Вибудовуючи безліч ланцюжків із означуваного й означеного, де старі означувані змінюються на нові, суб'єкт у такий спосіб конститує свою суб'єктивність у світі, де «чутливість до впливів, що надходять ззовні, втрачаючи раціональність дії, роблять можливим чутливість (схильність) до афекту» [5, с. 68–74.]. Як слушно зауважує О.М. Кочубейник, це, по суті, означає реабілітацію людських пристрасей як обґрунтування вчинків. Поряд із пристрасями чуттєвою стороною суб'єкта є і його бажання. Пристрасті і бажання називали афектами ще стоїки. Вони розглядали їх у безпосередньому зв'язку з метою життя людини, яку, в свою чергу, вбачали в узгодженості з природою. То ж можемо вважати,

що бажання умотивовують вчинки, спонукають до дії, доводять присутність їх в досвіді.

Опираючись на соціально-філософський аналіз поняття «бажання», даний А.П.Мальцевою, відмічаємо два підходи до його тлумачення: 1) бажання як неповторне відношення і 2) бажання як ціннісне завдання (досягнення задоволення). Визначення бажання як неповторного відношення дозволяє розпізнати в бажанні його специфічну функцію символічного відображення буття. Це означає, що все, що потрапляє в поле бажання, отримує себе, знання своєї неповторності як незалежної від Іншого. Ціннісне завдання бажання полягає у наданні абсолютної свободи як мети суб'єкта бажання, де критерієм правильності відповіді слугує зв'язок між виконанням бажання і його задоволенням. Тут бажання представляється як сама по собі цінність [13].

Цитоване, на наш погляд, артикулює увагу на мотивуючій та емоційно-оцінній функції бажання. Відтак, бажання завжди націлене на певну дію, від здійснення якої суб'єкт відчуває себе задоволеним чи незадоволеним. У такому випадку бажання виглядає осмисленим і конкретизує потребу, набуваючи суб'єктивних обрисів, що відповідають смислу бажання. Закономірно виникає питання щодо з'ясування характеру зв'язку між бажанням і смислом.

Не вдаючись до змістового аналізу неоднозначного розуміння «смислу», що був даний в працях В. Дільтея, Г. Фреге, Є. Гуссерля, Г. Шпета, М. Хайдеггера, К. Ясперса, М. Мерло-Понті, Ж.-П. Сартра, М. Вебера, інших мислителів, підкреслимо, що постмодернізмом смисл розуміється не як іманентний об'єкту, а як результат довільно реалізованих дискурсивних практик. Відтак, будь-який дискурс можемо сприймати як світ бажань, в якому індивід шукає (створює, оперує) грає смислами. Метафорично нам уявляється, що дискурс бажання ніби упаковується в дискурс смислу і ми отримуємо дискурсивний смисл бажання, що в індивідуальній свідомості отримує індивідуальні системи значень, через призму яких відбувається сприйняття суб'єктом світу, інших людей, самого себе – того, що створюється в його думках та діях, і переживається ним. Окремо зауважимо, що питання бажання – це проблема не для чого, а про що говорити і як говорити, а точніше – це різні способи говорити про бажання, що мають індивідуальний смисл.

Вочевидь, у бажаннях суб'єкта вимальовується його картина світу, його мікрокосм значень і смислів та інструментів досягнення. Відтак в поліфонії шлюбно-сімейних практик партнер-

ства і батьківства можна побачити калейдоскоп з індивідуальних значень та смислів бажань.

Існуюча строката палітра практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства виразно представляє ту смислову реальність, в якій особистість, орієнтуючись на власний проект життєтворення, конструє смисли, що відповідають її бажанням. Відтак, смисли і бажання взаємопов'язані, вони входять у практики партнерства та батьківства і переструктуровують їх відповідно до відтворювальних дискурсів. Тому дискурс бажання можна розглядати і як спосіб конструювання практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства і спосіб конституювання свого Я. Відтак, у своїх бажаннях індивід може визначати і регулювати свою поведінку. Буває, що в об'єктивно існуючій реальності предмет бажання і реальний об'єкт можуть не співпадати. Проте реальне у вигляді предметів і об'єктів дійсності і уявне як образи, символи і фантазії перемежуються. Відтак, реальне і уявне у досвіді бажання переплітаються і шукають способу задоволення в створеній суб'єктом реальності чи такій, що сприймається нею як реальність.

У згаданій вище праці Р.Джейкобсона вказується на те, що бажання може бути задоволено у різні способи (наприклад, сексуальні бажання), тоді як потреби «вимагають» тільки одного шляху чи способу задоволення. Насправді, бажання завжди передбачає специфікацію умов задоволення, воно – символ, що шукає реального втілення. Різні способи і шляхи задоволення – від множинності, строкатості, неоднозначності суб'єкта бажання, що є дискурсивним за своєю природою. Відтак і смисли бажань – мінливі, текучі, уривчасті, суперечливі, до певної міри, їх можна вважати ситуативними, локальними. Певна річ, що в змінній соціальній реальності, де старі соціальні норми втрачають/втратили свою безумовну актуальність, перестають/перестали бути релевантними, індивід не замикається на доцільності, в якій все визначено/задано наперед, він відходить від цього і граючі смислами, скеровує себе на задоволення бажання в різних модусах: «хочу», «відчуваю», «уявляю», «бажаю».

Питання смислу постає у контексті проблематики самореферентності соціальних систем. Н. Луман зосереджуючи увагу саме на процесуальному характері смислотворення, здійснюваного в процесі комунікації, констатує, що смисл є тим, за допомогою чого система постійно творить сама себе. «Будь-яка смислова інтенція є самореферентною, оскільки водночас передбачає свою повторну актуалізацію, тобто сприймає себе в своїй структурі посилян знову як одну з багатьох можливостей подальшого пере-

живання і дії. Смысл загалом може набути актуальної реальності повсякчас лише шляхом вказівки на інший смысл» [12, с. 100]. З цього розуміємо, що смысл не є фіксованим, не є наперед заданим, він змінюється способом «селекції» (розрізнення) різних смыслів, які самореферентна ідентичність у дискурсивному просторі обирає способом рефлексії.

Отже, самореферентну ідентичність, що конститується подискурсивним простором, вирізняє здатність до творення та змінювання в залежності від бажань, що в локальній ситуації отримують індивідуальний смысл. Це, відкрите для змін утворення, можна метафорично назвати «множинним конструктором бажань», що конститується дискурсами. У повсякденному житті все швидко змінюється: не є виключенням і бажання індивіда, що пов'язані з власною інтерпретацією соціальності. Індивід наповнюється різними бажаннями, і як наслідок, відбуваються народження різних смыслів. Їхня мінливість, насправді, обумовлена суспільними трансформаціями і є їх відображенням. Відтак, індивід ніби приречений на невизначеність, тому змушений постійно самовизначатись, самопізнаватись, самостворюватись, самовідтворюватись і самоздійснюватись.

Отже, те, що на наших очах відбуваються процеси легітимації дедалі більшої кількості різних соціально-психологічних практик шлюбно-сімейного партнерства і батьківства, є ознакою змін словесних значень сім'ї, шлюбу і батьківства в буденній свідомості, котрі для самореферентної ідентичності вирізняються мінливістю функцій, структурними зрушеннями, іншим смыслом практикування. Самореферентна ідентичність інтерпретується нами як *самореферентне утворення, що здатне до самовизначення (вирішує проблему вибору), самоорганізації (структурує смысли, цілі, засоби) і персоналізації (визначає свої стосунки з Іншим/Іншими)*.

Вивчаючи особливості постмодерних трансформацій шлюбно-сімейних практик партнерства та батьківства, виявлено, що серед причин трансформаційних зсувів практик чітко проглядається нестійкість смыслів. Феномени словесної розірваності свідомості людини виявляються у дослідженнях семантики свідомості.

Відповідно до емпіричного змісту дослідження нами було використано соціально-психологічні методи якісного вивчення групової та індивідуальної свідомості – проведено асоціативний експеримент та «фокус-групу». Метою проведення вільного асоціативного експерименту було конструювання психосемантич-

них рядів: «шлюб», «сім'я», «партнерство» і відображення в них існуючого зв'язку та встановлення нового. В якості респондентів були молоді люди віком від 18 до 30 років та зрілі особи віком 31–58 років, яким пропонувалося записати 5-7 слів-асоціацій. 33 респонденти назвали 227 асоціацій, з яких визначено найбільшу частоту поєднання слів-реакцій зі словами-стимулами, що може означати смислову спільність цих понять у свідомості більшості учасників експерименту.

Контент-аналіз емпіричної частини виявив різні смисли конструювання практик партнерства та батьківства. На прикладах зв'язку отриманого психосемантичного ряду встановлено, що за основу смислоутворення шлюбно-сімейних практик покладено різні мотиви: емоційні, раціональні, сексуальні, що є типовим для масових повсякденних комунікацій, в яких полідискурсивність досягає максимуму та ілюструє індивідуальність смислу у конструюванні шлюбно-сімейних практик партнерства і батьківства для суб'єктів бажань.

Висновки. Здійснений аналіз показав, що в науковому дискурсі зазначене поняття розглядається і в рамках потребнісно-мотиваційної, і афективної сфер особистості, та пояснюється тим, що ідентифікація суб'єктивності здійснюється в процесі розуміння себе як суб'єкта свого бажання. В процесі обдумування бажань здійснюється проблематизація відношення суб'єкта до себе самого. Дискурс бажань, що має властивість бути різноманітним і мінливим, забезпечує рухливість соціальних практик. Відтак, індивід ніби приречений постійно самовизначатись, самопізнаватись, самостворюватись, самовідтворюватись і самоздійснюватись, конституюючи своє Я. В зміненій соціальній реальності будь-яке бажання може стати реальністю і отримати свій смисл. Тому в поліфонії практик партнерства і батьківства можна побачити калейдоскоп з різних індивідуальних значень та смислів бажань. Розбіжність смислів шлюбно-сімейних практик партнерства та батьківства в полідискурсивному просторі вказує на різність позицій суб'єктів у їхньому баченні соціальної реальності та увиразнюють ту смислову реальність, в якій суб'єкт, орієнтуючись на власний проект життєтворення, конструє смисли, що відповідають його бажанням.

Перспективою подальших досліджень даної проблеми є тлумачення структурно-функціональної трансформації практик шлюбно-сімейного партнерства та батьківства через призму дискурсу бажань, оскільки в них містяться уявлення людей, що позначаються на цих змінах.

Список використаних джерел

1. Азарова Ю. Лакан и дискурс желания: DESIDERO ERGO SUM // Сборник научных статей и рабочих материалов к докладам участников II Международной конференции «Философия и психотерапия» / Под редакцией С.М. Бабина, В.В. Андриюшина, И.Г. Глухой. – СПб: издательство «Анатолия», 2014. – 232 с.
2. Бодрийяр Ж. Забыть Фуко / Ж. Бодрийяр. – СПб., 2000. – С. 63.
3. Делез. Марсель Пруст и знаки: [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/del_mars/03.php. – Название с экрана.
4. Ж. Делез. «Анти-Эдип. Капитализм и шизофрения» [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://lib.rus.ec/b/72971>. – Название с экрана.
5. Кочубейник О. М.Перформанс як інструмент локальних ідентичностей : [Електронний ресурс] / О.М. Кочубейник // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. –2013. – Вип. 42. – С.68-74.– Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2013_42_13. – Назва з екрану.
6. Краснухина Е.К. Нарциссизм желания или метафора зеркала в философии Е.К. Краснухиной // Философия желания. Сборник статей / Под ред. И.В. Кузина. – Санкт-Петербург : Издательство СПбГУ, 2005. – С.5–17.
7. Кудряшов Иван. Что нужно знать, чтобы понимать Лакана...Ликбез : [Электронный ресурс] / Режим доступа : www.likbez.ru/archive/zine_number496/zine_clever501/publication525. – Название с экрана.
8. Лакан Ж. Семинары. Книга 1. Работы Фрейда по технике психоанализа / Ж. Лакан. – М. : Логос, 1998. – 195 с.
9. Лакан Ж. Семинары. Книга 2. «Я» в теории Фрейда и технике психоанализа / Ж. Лакан. – М. : Логос, 1999. – 320 с.
10. Лакан Ж. Семинары. Книга 7. Этика психоанализа / Ж. Лакан. – М. : Логос, 2006. – 409 с.
11. Лакан Ж. Семинары. Книга 11. Четыре основных понятия психоанализа / Ж. Лакан. – М. : Логос, 2004.
12. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории / Никлас Луман; [пер. с нем. И. Д. Газиева]. – СПб. : Наука, 2007. – 648 с.
13. Мальцева А.П. Введение в философию желания. Критический анализ опыта концептуализации феномена желания :

- [Электронный ресурс] / А.П. Мальцева. – Издательство «ФЛИНТА», 2014. – Режим доступа: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=8479442 Введение в философию желания. Критический анализ опыта концептуализации феномена желания: ФЛИНТА; М.; 1914. – Название с экрана.
14. Мурейко Л.В. Об исполнении желаний. Философия желания. Сборник статей / Л.В. Мурейко; Под ред. И.В. Кузина. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2005.
 15. Ставцев С.Н. Язык и позиция субъекта: Лакановская структурно-семиотическая концепция субъективности / С.Н. Ставцев // Формы субъективности в философской культуре XX века. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2000.
 16. Wodak R. Disorders of Discourse. London / R.Wodak. –1996. – P. 15.
 17. Jacobsen R. Arousal and the Ends of Desire // Philosophy and Phenomenological Research. – 1993. – № 53 (Issue 3). – P. 617–632.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Azarova Ju. Lakan i diskurs zhelanija: DESIDERO ERGOSUM // Sbornik nauchnyh statej i rabochih materialov k dokladam uchastnikov II Mezhdunarodnoj konferencii «Filosofija i psihoterapija» / Pod redakciej S.M. Babina, V.V. Andrjushina, I.G. Gluhovoj. – SPb: izdatel'stvo «Anatolija» 2014. – 232 s.
2. Bodrijar Zh. Zabyt' Fuko / Zh. Bodrijar. – SPb., 2000. – S. 63.
3. Delez. Marsel' Prust i znaki [Jelektronnyj resurs] / Rezhim dostupa : http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/del_mars/03.php. – Nazvanie s jekrana.
4. Zh. Delez, F. Gvattari. «Anti-Jedip. Kapitalizm i shizofrenija» [Jelektronnyj resurs] / Rezhim dostupa: <http://lib.rus.ec/b/72971>. – Nazvanie s jekrana.
5. Kochubejnyk O. M.Performans jak instrument lokal'nyh identychnostej : [Elektronnyj resurs] / O.M. Kochubejnyk // Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija 12 : Psihologichni nauky. –2013. – Vyp. 42. – S.68-74.– Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2013_42_13. – Nazva z ekranu.
6. Krasnuhina E.K. Narcissizm zhelanija ili metafora zerkala v filosofii E.K. Krasnuhinoj // Filosofija zhelanija. Sbornik statej / Pod red. I.V. Kuzina Sankt-Peterburg : Izdatel'stvo SPbGU, 2005. – C.5–17.

7. Kudrjashov Ivan. Chto nuzhno znat', chtoby ponimat' Lakana... Likbez [Jelektronnyj resurs] / Rezhim dostupa : www.likbez.ru/archive/zine_number496/zine_clever501/publication525. – Nazvanie s jekrana.
8. Lakan Zh. Seminary. Kniga 1. Raboty Frejda po tehnikе psihoanaliza / Zh. Lakan. – M. : Logos, 1998. – 195 s.
9. Lakan Zh. Seminary. Kniga 2. «Ja» v teorii Frejda i tehnikе psihoanaliza / Zh. Lakan. – M. : Logos, 1999. – 320 s.
10. Lakan Zh. Seminary. Kniga 7. Jetika psihoanaliza / Zh. Lakan. – M. : Logos, 2006. – 409 s.
11. Lakan Zh. Seminary. Kniga 11. Chetyre osnovnyh ponjatija psihoanaliza / Zh. Lakan. – M. : Logos, 2004.
12. Luman N. Social'nye sistemy. Oчерk obshhej teorii / Niklas Luman; [per. s nem. I. D. Gazieva]. – SPb. : Nauka, 2007. – 648 с.
13. Mal'ceva A.P. Vvedenie v filosofiju zhelanija. Kriticheskij analiz opyta konceptualizacii fenomena zhelanija [Jelektronnyj resurs] / A.P Mal'ceva. – Izdatel'stvo «FLINTA», 2014 Izdatel'skij tekst. – Rezhim dostupa: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=8479442 Vvedenie v filosofiju zhelanija. Kriticheskij analiz opyta konceptualizacii fenomena zhelanija: FLINTA; M.; 1914. – Nazvanie s jekrana.
14. Murejko L.V. Ob ispolnenii zhelanij. Filosofija zhelanija. Sbornik statej / L.V. Murejko; Pod red. I.V. Kuzina. – SPb. : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo Gos. Un-ta, 2005.
15. Stavcev S.N. Jazyk i pozicija sub'ekta: Lakanovskaja strukturno-semioticheskaja koncepcija sub'ektivnosti / S.N. Stavcev // Formy sub'ektivnosti v filosofskoj kul'ture XX veka. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshhestvo, 2000.

Received November 15, 2016

Revised December 14, 2016

Accepted January 17, 2017

НАУКОВІ ПОДІЇ

С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка

До 70-річчя наукової діяльності Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

У жовтні 2015 р. виповнилося 70 років наукової діяльності Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України – це провідний науковий центр психолого-педагогічних досліджень в Україні.

Мета діяльності Інституту: здійснення фундаментальних, прикладних, пошукових та інших наукових досліджень, спрямованих на розв’язання актуальних проблем психологічної науки та практики.

Основні напрями діяльності Інституту:

- підготовка і наукове обґрунтування концепцій розвитку освіти, психологічної та педагогічної науки в Україні, державних цільових програм;
- здійснення видавничої діяльності, заснування та видання друкованих і електронних наукових видань;
- підготовка висококваліфікованих наукових і науково-педагогічних кадрів у галузі психологічних наук через аспірантуру і докторантуру;
- організація та проведення наукових і науково-практичних конференцій, семінарів, зборів, симпозіумів, конгресів, форумів, асамблей та інших заходів з метою поширення психологічних знань та популяризації результатів діяльності Інституту;
- розробка методологічних основ і технологій надання психологічної допомоги керівникам та працівникам організацій в різних соціальних сферах (освіта, державна служба, армія, бізнес, медицина та ін.), а також учням, студентам та їхнім батькам;

- проведення наукових досліджень на замовлення підприємств, установ та організацій.

Директор Інституту – Сергій Дмитрович Максименко, академік-секретар Відділення психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України, доктор психологічних наук, професор, лауреат Державної премії України, заслужений діяч науки і техніки України, дійсний член Європейської академії природничих наук (ФРН, м. Ганновер), Президент ВГО «Товариство психологів України», Президент «Глобального союзу науковців за мир» (“Global Union of Scientists for Peace”) в Україні.

В Інституті працюють **15 наукових лабораторій**: психології навчання ім. І.О. Синиці; психології творчості; когнітивної психології; методології і теорії психології; організаційної та соціальної психології; нових інформаційних технологій навчання; вікової психофізіології; психології дошкільника; психології соціально дезадаптованих неповнолітніх; психології особистості ім. П.Р. Чамати; екологічної психології; психодіагностики та науково-психологічної інформації; консультативної психології та психотерапії; психології обдарованості; загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця.

Наукові лабораторії очолюють *провідні українські вчені*: дійсні члени Національної академії педагогічних наук України, доктори психологічних наук, професори С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Н.В. Чепелева, члени-кореспонденти НАПН України, доктори психологічних наук, професори Г.О. Балл, Л.М. Карамушка, М.Л. Смульсон, доктори психологічних наук, професори А.М. Грись, О.М. Кокун, Т.О. Піроженко, Н.В. Пророк, Л.З. Сердюк, В.В. Турбан, Ю.М. Швалб, кандидат психологічних наук, професор О.Л. Музика, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник З.Г. Кісарчук.

У складі Інституту на волонтерських засадах також працюють **2 Центри** – Кризовий центр медико-психологічної допомоги та Науково-навчальний центр психології дошкільної та початкової освіти.

На базі Інституту функціонує **Всеукраїнська громадська організація «Товариство психологів України»**, яка є найдавнішим та найбільшим об’єднанням психологів України, що започаткувало свою діяльність у жовтні 1959 р.

Загалом в інституті працює **167 науковців**, із них: **28 докторів наук та 85 кандидатів наук**.

Історія Інституту розпочинається **30 червня 1945 року**, коли Раднарком СРСР видав розпорядження № 10007, яким

дозволив започаткувати в Україні Науково-дослідний інститут психології. До цього часу в республіці існував лише *відділ психології при Українському науково-дослідному інституті педагогіки*. **1 жовтня 1945 року** Науково-дослідний інститут психології розпочав свою діяльність (на основі постанови № 1573 Ради народних Комісарів УРСР від 01.10.1945 р.). У затвердженому Наркомпросом положенні про інститут зазначалося, що головним його завданням є наукова розробка актуальних проблем загальної, дитячої, педагогічної й спеціальної психології, а також дослідження питань з історії вітчизняної та зарубіжної психології. Новостворений інститут мав сприяти плануванню й розгортанню наукової роботи з психології в Україні, зокрема координувати наукову роботу кафедр психології педагогічних інститутів та університетів.

Його перший директор – дійсний член АПН СРСР, доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки УРСР Григорій Силевич Костюк. Усе своє подвижницьке життя Григорій Силевич присвятив рідному дітищу, де був незмінним директором близько тридцяти років. Григорій Силевич залишив багату творчу спадщину. Більше половини працівників очолюваного ним Інституту – його учні, які сьогодні продовжують розвивати положення, думки та ідеї вченого.

З 1971 року Інститутом керував член-кореспондент АПН СРСР, доктор філософських наук, професор В.І. Войтко, а з травня 1983 року наукову установу очолила член-кореспондент АПН СРСР, доктор психологічних наук, професор Л.М. Проколієнко. З 1989 року в. о. директора Інституту став кандидат психологічних наук А.А. Корнієнко, а з 1990 року його очолив академік-секретар Відділення психології, вікової фізіології та дефектології Академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор О.В. Киричук. У 1994 році керівником Інституту обрано кандидата психологічних наук, доцента В.М. Титова, а з 1997 року Інститут очолив й до сьогодні є директором академік-секретар Відділення психології, вікової фізіології та дефектології Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор С.Д. Максименко.

До 1992 р. Інститут перебував у складі Міністерства освіти УРСР, а згідно з постановою Кабінету Міністрів України № 335 від **16 червня 1992 р.** був підпорядкований Академії педагогічних наук України з наступною зміною назви – Інститут психології АПН України (Постанова Президії Академії педагогічних наук України, протокол № 1-7/ 2-14 від 24.02.93 р.).

Постановою Кабінету Міністрів України № 978 від 6 грудня 1995 року Інституту було присвоєно ім'я видатного українського вченого-психолога, академіка Григорія Силівича Костюка.

З метою святкування важливої для діяльності Інституту події Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 9 від 24 вересня 2015 р.) було затверджено спеціальну програму, яка включала понад 50 різноманітних науково-практичних заходів (конференції, семінари, круглі столи, ділові ігри, тренінги, майстер-класи, виставки книг та ін.). Усі заходи були успішно реалізовані співробітниками Інституту спільно з вітчизняними та зарубіжними організаціями-партнерами. Заходи проходили в різних містах України (Запоріжжя, Київ, Нова Каховка, Суми, Чернівці, Чернігів та ін.) протягом 2015–2016 рр. У цих заходах взяли участь понад 2500 учасників (студенти, аспіранти, працівники дошкільних та загальноосвітніх закладів, викладачі вищих навчальних закладів, науковці, практичні психологи, державні службовці, представники міжнародних наукових та громадських організацій та ін.).

Серед заходів, які було включено до Програми святкування, слід назвати, насамперед, *міжнародні форуми*: «Технології роботи організаційних психологів в умовах соціальної напруженості в суспільстві» (листопад 2015, м. Київ, проведено лабораторією організаційної та соціальної психології спільно з Українською Асоціацією організаційних психологів та психологів праці, під патронатом Європейської мережі організаційних психологів та психологів праці (European Network of Organizational and Work Psychologists, ENOP)); «Досвід України та країн Європейського Союзу у вирішенні актуальних проблем психології в сучасних соціально-політичних умовах» (грудень 2015, м. Київ, проведено лабораторією організаційної та соціальної психології, лабораторією психології навчання імені ім. І.О. Синиці, лабораторією психодіагностики та науково-психологічної інформації спільно з Католицьким університетом імені Іоанна Павла II (м. Люблін, Польща), Товариством психологів України та Українською Асоціацією організаційних психологів та психологів праці).

Окрім того, проведено низку *науково-практичних конференцій*: II Міжнародна науково-практична конференція «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (лютий 2016, м. Суми, проведено лабораторією методології і теорії психології спільно з Сумським державним педагогічним університетом імені А.С. Макаренка); XI Міжнародна науково-практична конференція «Соціалізація особистості в умовах

системних змін: теоретичні та прикладні проблеми» (березень 2016, м. Київ, проведено лабораторією організаційної та соціальної психології спільно з Київським національним університетом імені Тараса Шевченка та Католицьким університетом імені Іоанна Павла II (м. Люблін, Польща)); II Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів, молодих вчених та фахівців у галузі психології «Актуальні питання сучасної психології» (квітень 2016, м. Суми, проведено лабораторією методології і теорії психології спільно з Сумським державним педагогічним університетом імені А.С. Макаренка); Міжнародна науково-практична конференція «Соціальна політика: концепції, технології, перспективи» (квітень 2016, м. Київ, проведено лабораторією психології соціально дезадаптованих неповнолітніх спільно з Міністерством освіти і науки України, Міністерством соціальної політики України, Національним педагогічним університетом імені М.П. Драгоманова, Східноукраїнським національним університетом імені В. Даля, Національним університетом «Львівська політехніка», Вищою Лінгвістичною школою (м. Ченстахово, Польща), Університетом Гуманітас (м. Сосновиці, Польща), Манітобським університетом (Канада)); Всеукраїнська науково-практична конференція «Психологічні проблеми сприймання» (травень 2016, м. Київ, проведено лабораторією психології творчості); Четверта міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (травень 2016, м. Київ, проведено лабораторією нових інформаційних технологій навчання); XII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні проблеми екологічної психології» (травень 2016, м. Чернігів, проведено лабораторією екологічної психології); X Міжнародна науково-практична конференція «Духовність у становленні та розвитку особистості» (травень 2016, м. Нова Каховка, проведено лабораторією психології особистості ім. П.Р. Чамати спільно з Відкритим міжнародним університетом розвитку людини «Україна»); XXIV Міжнародна наукова конференція «Мова і культура ім. проф. Сергія Бураго» (червень 2016, м. Київ, проведено лабораторією когнітивної психології спільно з Інститутом філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка та Інститутом мовознавства ім. О.А. Потебні); XVI Міжнародна наукова психологічна конференція «Психологічні проблеми творчості» (липень 2016, м. Київ, проведено лабораторією психології творчості); Міжнародна науково-практична конференція «Психологія посттравматичного оновлення: правовий, організаційний та со-

ціальний аспекти» (червень 2016, м. Київ, проведено лабораторією організаційної та соціальної психології спільно з Військовою академією (м. Одеса), Державним закладом «Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського», Українською Асоціацією організаційних психологів та психологів праці); V Всеукраїнська заочна серпнева Інтернет-конференція освітян «Синергія етнонаціональних та глобалізаційних проблем в сучасній психології» (серпень 2016, проведено лабораторією загальної та етнічної психології); Всеукраїнська науково-практична конференція «Парадигмальні основи української психології: історія розвитку» (жовтень 2016, м. Київ, проведено лабораторією історії психології ім. В.А. Роменця). У грудні 2016 р. лабораторією психології навчання ім. І.О. Синиці планується проведення *Третьої міжнародної наукової конференції «Генеza буття особистості»*.

Важливе місце у процесі святкування зайняли також **наукові та науково-практичні семінари**: «Психологія саморозвитку особистості» (квітень 2016, м. Чернівці, проведено лабораторією когнітивної психології спільно з Чернівецьким національним університетом імені Юрія Федьковича); III-й Всеукраїнський науково-практичний семінар «Психолого-економічні вектори розвитку особистості і суспільства» (травень 2016, м. Запоріжжя, проведено лабораторією організаційної та соціальної психології спільно із Запорізьким національним університетом); постійно діючий методологічний семінар «Упорядкування та удосконалення категорійно-поняттєвого апарату психологічної науки» (травень, жовтень 2016, м. Київ, проведено лабораторією методології і теорії психології); «Актуальні проблеми професійного самоздійснення особистості» (листопад 2016, м. Київ, проведено лабораторією вікової психофізіології); «Вікові чинники ціннісного розвитку обдарованої особистості» (жовтень 2016, м. Київ, проведено лабораторією психології обдарованості).

Ще однією із цікавих форм роботи стало проведення **круглих столів**, зокрема, таких як: «Сучасні проблеми психології у контексті історико-психологічного пізнання» (квітень 2016, м. Київ, проведено лабораторією історії психології ім. В.А. Роменця); «Проблеми ресоціалізації випускників інтернатних закладів» (жовтень 2016, м. Київ, проведено лабораторією психології соціально дезадаптованих неповнолітніх); «Наукова спадщина І.О. Синиці в контексті сучасної педагогічної психології» (листопад 2016, м. Київ, проведено лабораторією психології навчання ім. І.О. Синиці).

Центральною подією серед усіх заходів стало проведення 18–21 квітня 2016 р. «Тижня психології».

«Тиждень психології» розпочався з проведення в Київському міському Будинку вчителя *урочистої наукової сесії*, в якій взяла участь понад 250 осіб (члени Президії НАПН України, директори установ НАПН України, представники вищих навчальних та загальноосвітніх закладів, працівники Інституту та ін.).

Відкрив урочисту наукову сесію *Максименко Сергій Дмитрович*, академік-секретар Відділення психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Президент ВГО «Товариство психологів України».

Далі з привітанням до учасників зібрання звернувся *Кремень Василь Григорович*, Президент НАПН України, академік НАН України, академік НАПН України, доктор філософських наук, професор. Кремень В.Г. вказав на провідну роль Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України в розвитку психологічної науки в Україні і особливо сьогодні, в умовах необхідності надання психологічної допомоги постраждалим внаслідок травмивних подій (учасникам АТО, вимушеним переселенцям та ін.). Також Президент НАПН України В.Г. Кремень вручив **30 нагород НАПН України працівникам Інституту** (медалі, почесні грамоти, грамоти, подяки).

В урочистому засіданні також взяли участь перший віцепрезидент НАПН України, головний вчений секретар, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор Луговий Володимир Іларіонович; член Президії НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор Савченко Олександра Яківна; Президент благодійної організації «Центр практичної філософії», академік НАПН України, доктор філософських наук, професор Толстоухов Анатолій Володимирович.

З вітальними словами до учасників урочистої наукової сесії звернулися члени Президії НАПН України та керівники установ НАПН України: академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор Ничкало Неля Григорівна; директор Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, член-кореспондент НАПН України Слюсаревський Микола Миколайович; директор Інституту проблем виховання, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор Бех Іван Дмитрович; директор Інституту педагогіки НАПН України, док-

тор педагогічних наук, професор Топузов Олег Михайлович; директор Інституту обдарованої дитини НАПН України Камишин Володимир Вікторович.

Від вищих навчальних закладів виступили: начальник Гуманітарного інституту Національного університету оборони імені Івана Черняхівського, доктор психологічних наук, професор Осьодло Василь Ілліч; завідувачка кафедри психології розвитку Національного університету імені Тараса Шевченка, доктор психологічних наук, професор Власова Олена Іванівна, заступник декана медико-психологічного факультету Медичного університету імені О.О. Богомольця, Президент Всеукраїнської громадської організації «Українська Асоціація лікарів-психологів», кандидат медичних наук Божук Богдан Степанович та ін.

Вітання від управлінь освіти та загальноосвітніх навчальних закладів передали: перший заступник директора Департаменту освіти і науки, молоді та спорту Київської міської державної адміністрації Челомбійко Вікторія Юріївна, директор Києво-Печерського ліцею № 171 «Лідер» м. Києва, кандидат філософських наук Кравченко Дмитро Григорович та ін.

Були зачитані також вітання, які надійшли від організацій з різних регіонів України (вищих навчальних закладів, міських управлінь освіти, дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів, медичних установ, силових структур та ін.), а також від зарубіжних партнерів.

Після святкових привітань з науковою доповіддю «Діяльнісне опосередкування історичного поступу Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України» виступив *Максименко Сергій Дмитрович*, академік-секретар Відділення психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Президент ВГО «Товариство психологів України». У доповіді було розкрито основні історичні етапи розвитку Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, здобутки та перспективи розвитку.

Наукову доповідь «Роздуми про громадянську позицію вченого у контексті аналізу життєвого шляху Г.С. Костюка» представив також *Балл Георгій Олексійович*, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Перед початком урочистої наукової сесії в Київському міському Будинку вчителя було розгорнуто *виставку наукових видань Г.С. Костюка та працівників Інституту* та представлено *мультимедійну презентацію історичних етапів розвитку Інституту* та інформацію про науковців, які працювали і працюють в Інституті.

Прекрасний святковий *концерт* подарували учасникам зібрання творчі колективи Київського міського Будинку вчителя.

Далі протягом **19–21 квітня 2016 р. в рамках «Тижня психології»** безпосередньо в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України співробітниками Інституту було проведено багато різноманітних заходів.

Так, було організовано **14 майстер-класів і психологічних майстерень**, які були об'єднані в 5 змістово-тематичних блоків («Психологія саморозуміння, самоприйняття, міжособистісної та професійної взаємодії», «Технології роботи практичних психологів», «Психологічні особливості роботи з різними категоріями населення», «Психологічна допомога учасникам АТО та вимушеним переселенцям»). Майстер-класи провели: член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор Л.М. Карамушка; доктор психологічних наук, професор А.М. Грись; доктор психологічних наук, професор Л.З. Сердюк; доктор психологічних наук, професор В.В. Турбан; доктор психологічних наук Т.М. Яблонська; кандидат психологічних наук І.К. Зубіашвілі; кандидат психологічних наук, доцент О.І. Купреєва; кандидат педагогічних наук Л.О. Кондратенко; кандидат психологічних наук Т.І. Мельничук; кандидат психологічних наук, доцент Н.М. Панасенко; кандидат психологічних наук О.Ю. Хартман; кандидат психологічних наук О.М. Шиловська; керівник Кризового центру медико-психологічної допомоги Л.І. Литвиненко; старший науковий співробітник Л.О. Гребінь; старший науковий співробітник Д.Ю. Каплуненко; молодший науковий співробітник Д.Ю. Старков та ін.

Також у рамках «Тижня психології» відбулися *організаційно-діяльнісна гра* «Чорнобильська катастрофа у буденній свідомості: 30 років поспіль» (керівник – доктор психологічних наук, професор Ю.М. Швалб) та *науково-практичний семінар* «Соціально-психологічні аспекти ціннісної взаємодії обдарованої особистості з контактним оточенням» (керівник – кандидат психологічних наук, професор О.Л. Музика).

Цікавою формою роботи стало проведення *презентацій наукових та прикладних видань* співробітників Інституту за та-

кими напрямками: психології навчання, сучасних інформаційних технологій навчання, організаційної психології, екології та психотерапії, психології дошкільника. Презентацію провели: академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор С.Д. Максименко; член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор М.Л. Смутьсон; член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор Л.М. Карамушка; доктор психологічних наук, професор Т.О. Піроженко; кандидат психологічних наук З.Г. Кісарчук; кандидат психологічних наук В.В. Андрієвська. Зокрема, основний акцент у презентації академіка С.Д. Максименка було зроблено на розкритті сутності генези джерел і рушійних сил розвитку особистості із застосуванням експериментально-генетичного методу та генетично-моделюючого методу. В цілому під час проведених презентацій співробітниками Інституту було представлено понад 100 видань.

На *заключному засіданні* виступили провідні вчені Інституту з доповідями, присвяченими науковій діяльності і творчості Г.С. Костюка: «Психологічна школа Г.С. Костюка і розробка проблеми перцептивно-мисленневої організації інформації в сучасних умовах» (Валентин Олексійович Моляко, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор); «Вічно живий... (спогади про Г.С. Костюка)» (Валерія Вікторівна Андрієвська, провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук).

Також на *заключному засіданні* відбулося *підбиття підсумків* «Тижня психології», в якому взяли участь керівники основних заходів (член-кор. НАПН України М.Л. Смутьсон, проф. Ю.М. Швалб, проф. О.Л. Музика, керівник Кризового центру медико-психологічної допомоги Л.І. Литвиненко) та інші працівники Інституту.

Слід підкреслити, що в контексті проведення «Тижня психології» *всі наукові співробітники Інституту були нагороджені Грамотами Інституту*.

У рамках реалізації Програми святкування також було підготовлено інформаційно-наукове видання: **Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України : інформаційно-наукове видання (до 70-річчя наукової діяльності) / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 100 с.**

У виданні представлено інформацію про мету, основні завдання та науковий потенціал Інституту, історію його створення, відображено основні результати науково-дослідної, науково-інноваційної та науково-міжнародної діяльності та діяльності Інституту з підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

У цілому можна сказати, що проведення заходів, присвячених 70-річчю наукової діяльності Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, сприяло, з одного боку, осмисленню історії розвитку Інституту, а з іншого боку, визначенню актуальних проблем психологічної науки і практики, перспектив розвитку Інституту.

Детальніше з більшістю заходів, приурочених до 70-річчя наукової діяльності Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, можна ознайомитися на сайті Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України: <http://inpsy.naps.gov.ua> та на сторінці Інституту у Facebook.

Бібліографія

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М., 1997. – 256 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 438 с.
3. Абушенко В. Л. Проблема идентичностей / В.Л. Абушенко // Вопросы социальной теории : научный альманах. – Т. IV. – М. : Междисциплинарное общество социальной теории, 2010. – С. 128–146.
4. Авдеев В. Психотехнология решения проблемных ситуаций. В 2-х томах. 5-е изд., перераб. / В. Авдеев. – М. : ТОО ИХЦ «Изограф», 1997. – 354 с.
5. Аведисова А. С. Терапия астенических состояний / А. С. Аведисова // Фармацевтический вестник. – 2003. – № 33 (312). – С. 15–16.
6. Агазаде Н. Копинг-стратегии во время кризиса : [Электронный ресурс] / Н.Агазаде // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. – 2012. – №1. – Режим доступа : <http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_1_12/nomer/num01.php>.
7. Айвазян Т. А. Изучение диагностических возможностей цветового теста у больных сердечно-сосудистыми заболеваниями / Т. А. Айвазян, В. П. Зайцев, И. А. Таравкова // Психологический журнал. – 1989. – Т.10. – № 3. – С. 106–110.
8. Александров Д.О. Психологія становлення особистості працівника органів внутрішніх справ: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.01 / Д.О. Александров. – К., 2014. – 40 с.
9. Александрова Л.А. Связь механизмов психологических защит и совладания с акцентуациями характера, типом темперамента, эмоциональной компетентностью и агрессивностью / Л.А.Александрова, В.П.Михайлова, Н.И.Корытченкова, Т.И.Кувшинова // Вестник Кемеровского государственного университета. – Серия «Психология», 2008. – №4. – С. 75–83.
10. Аммон Г. Психосоматическая терапия / Г. Аммон – СПб. : Речь, 2000. – 132 с.
11. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия / Г.М. Андреева. – СПб. : Питер, 2007. – 620 с.
12. Андреева Т. В. Психология семьи: учебное пособие. Стандарт третьего поколения / Т. В. Андреева. [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2014. – 336 с.
13. Андрушко Я.С. Психологічні захисти у структурі Я-концепції / Я.С. Андрушко // Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія», 2012. – № 1032. – С. 6–9.

14. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.
15. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.
16. Аракчеев В.И. Психологическая подготовка акробатов высокой квалификации: методические рекомендации / В.И.Аракчеев. – М. : Комитет по физической культуре и спорту, 1983. – 47 с.
17. Арестова О.Н. Операциональные аспекты временной перспективы личности / О.Н. Арестова // Вопросы психологии. – 2000. – №4. – С. 61–73.
18. Асмолов А. Г. Толерантність : різні парадигми аналізу / А. Г. Асмолов // Толерантність в суспільному свідомості. – М. : Смысл, 1998. – 223 с.
19. Асмолов А.Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека [Текст] / Александр Григорьевич Асмолов. – М. : Смысл, 2007. – 528 с.
20. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Науковий редактор А.М. Богущ. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
21. Байер О.О. Життєві кризи особистості: навчальний посібник / О.О.Байер. – Д. : Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2010. – 244 с.
22. Балабанова Е.С. Гендерные различия стратегий совладания с жизненными трудностями / Е.С. Балабанова // Социологические исследования. – 2002. – № 1. – С. 78–84.
23. Балл Г.О. Підготовка до професійної діяльності у контексті розвитку особистості // Підготовка учнів до професійного навчання і праці / Г.О. Балл. – К. : Наукова думка, 2000. – Розділ 1. – С. 7–21.
24. Безруких М.М. Леворукий ребенок в школе и дома / Марьяна Михайловна Безруких. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 300 с.
25. Бек А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Практикум по психотерапии / А. Бек, А. Фримен. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
26. Берн Ш. Гендерная психология / Шон Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
27. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124–129.
28. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
29. Білоног О.М. Трансформація ціннісних орієнтацій сучасної молоді / О.М. Білоног // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України (За ред. С.Д. Максименка, В.Д.Потапової). – К. : ГНОЗІС, 2008. – Т.15, Ч.1. – С.80–85.

30. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / А.М.Богуш, Н.В.Гавриш; за ред. А.М. Богуш. Друге видання, доповнене. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 704 с.
31. Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб. : Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
32. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 1: «Coping stress» и теоретические подходы к его изучению / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 1. – С. 122–133.
33. Бойко В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
34. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры / В.Ю. Большаков. – СПб. : «Социально-психологический центр», 1996. – 380 с.
35. Большая энциклопедия психологических тестов / [автор-основатель А. Керелин]. – М. : Эксмо, 2008. – 416 с.
36. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.05 / О.І. Бондарчук. – К., 2008. – 38 с.
37. Бугайски М. Язык коммуникации [Текст] / Мариан Бугайски / [пер. с польск.]. – Х. : Изд-во «Гуманитарный центр» Артеменко Э. Г., 2010. – 544 с.
38. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. – 2-е изд. / Л.Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2008. – 384 с.
39. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М., 1998. – 456 с.
40. Буфетов Н. М. Нравственное воспитание во вспомогательной школе / Н. М. Буфетов. – Алма-Ата : Мектеп, 1988. – 88 с.
41. Бушуева Н. Шестирічки: формування повноцінної навчальної мотивації / Н. Бушуева // Дошкільне виховання. – 2007. – № 9. – С. 11–13.
42. Василенко І.Ю. Проблеми навчання дітей-лівшей і ліворуких дітей в початковій школі / Ірина Юріївна Василенко // Актуальні проблеми психології. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2005. – Т. 7. – Еколог. Психологія. – Вип.4. – С. 34–44.
43. Васильева О. С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 352 с.
44. Вассерман Л.И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев, Е.Б. Клубова. – СПб. : Издательство : СПбНИПНИ им. В.М.Бехтерева, 2005. – 50 с.
45. Ващенко І. В. Чинники, що зумовлюють емоційне вигорання підлітків / І. В. Ващенко, Л. В. Кондрацька // Науковий часопис НПУ

- ім. М. П. Драгоманова. Серія 12 «Психологічні науки» : зб. наук. праць – К. : НПУ, 2007. – № 15 (39). – С. 119–124.
46. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери / Д.В. Винникотт; пер. с англ. Н.М.Падалко. – М. : Класс, 1998. – 80 с.
47. Винославська О.В. Деякі відмітні риси «Я-концепції» сучасного студентства / О.В. Винославська // Демографічна ситуація в Карпатському регіоні: реальність, проблеми, прогнози на XXI століття. Матеріали міжнародної наукової конференції. 15-18 травня. – 1996. – С.169–176.
48. Вітенко І. С. Зміни психіки при соматичних розладах актуальна проблема медичної психології / І. С. Вітенко // Медична освіта. – 1999. – №1 – С. 48–50.
49. Водолажская Т. Идентичность гражданская / Т. Водолажская // Образовательная политика. – 2010. – № 5–6. – С. 140–142.
50. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с. : ил. – (Серия «Практикум»).
51. Водопьянова Н. Е. Синдром «выгорания» в профессиях системы «человек-человек». Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Наталья Евгеньевна Водопьянова; под ред. Г. С. Никифорова и др. – СПб. : Питер, 2001. – 256 с. – С. 188–199.
52. Вознюк А. В. Модель психологічної підготовки керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах / А. В. Вознюк // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2015. – Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2015. – Вип. 42. – С. 44–48.
53. Вознюк А. В. Умови формування психологічної готовності керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах / А. В. Вознюк // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» та Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткаліч. – Запоріжжя : ЗНУ, 2015. – № 2 (8). – С. 43–48.
54. Вознюк А.В. Специфіка використання інтерактивних технік для психологічної допомоги керівникам освітніх організацій щодо успішного управління педагогічними працівниками в освітніх округах / А. В. Вознюк // Організаційна психологія. Економічна психологія : науковий журнал / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – 2015. – №1. – С. 50–60.
55. Войновская О.А. Психологические особенности личностной религиозности / О.А. Войновская : дисс... канд. психол. наук: 19.00.01. – Одесса, 2007. – 220 с.

56. Войцеховська О. Сучасні напрями досліджень копінг-стратегій особистості / О. Войцеховська, Г. Закалик // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2016. – №2. – С. 95–104.
57. Волель Б. А. Вялотекущая ипохондрическая шизофрения (аспекты типологии и течения) / Б. А. Волель, Е. В. Серебрякова // Психиатрия (научно-практический журнал). – 2006. – № 04 – 06 (22–24). – С. 16–23.
58. Волянюк Н.Ю. Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.01 / Н.Ю. Волянюк. – К., 2006. – 40 с.
59. Вороніна Т. Гендер у системі педагогічного знання : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://osvita.ua/school/theory/1008.>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
60. Воропаев Е.П. «Ценностные ориентации» Шварца и «Цветовые предпочтения» Люшера: возможности соотнесения / Е.П. Воропаев, В.А. Мединцев // Журнал практикующего психолога. – 2011. – Вып.18. – С. 102–117.
61. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребёнка (1928) [Текст] / Лев Семенович Выготский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1991. – № 4. – С. 5–18.
62. Выготский Л. С. Собрание сочинений : В 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т.4. – 488 с.
63. Габермас Ю. Моральне свідомість і комунікативна дія / Ю. Габермас. – М. : Наука, 2000.
64. Гаврилькевич В.К. Психодіагностичний інструментарій комплексного дослідження емоційної саморегуляції особистості // В.К. Гаврилькевич // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. / за ред. С.Д. Максименка; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2008. – Т. X, ч. 5. – С. 104–113.
65. Глуханюк Н.С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.13 / Н.С. Глуханюк. – Екатеринбург, 2001. – 40 с.
66. Головина Е. Ю. Духовный интеллект как детерминанта моральной ответственности личности / Т. Б. Хомуленко, К. И. Фоменко, Е. Ю. Головина // Теорія і практика управління соціальними системами: щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ «ХПИ». – 2014. – №4. – С. 51–58.
67. Гончар Т.І. Комунікативна компетентність: суть, структура, розвиток : [Електронний ресурс] / Тетяна Іванівна Гончар // Вісник КНУКіМ. Педагогіка. – К. : 2008. – № 2 (7). – С. 9–17.
68. Горопаха Н.М. Формування у дошкільників умінь навчального співробітництва з педагогом та однолітками / Н.М. Горопаха // Психолого-педагогічні засади розвитку дитини в ігровій та навчальній діяльності: матеріали II Всеукраїнської науково-практич-

- ної заочної конференції (29 вересня 2016 р. Київ). – Харків : КЦ ФОРП Іванової М.А., 2016. – С. 5–9.
69. Готовність дитини до навчання / Упоряд. : С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
70. Грайс Г.-П. Логика и речевое общение / Г.-П.Грайс ; пер с англ. В.В.Туровского. – М. : Прогресс, 1985. – С. 29–36.
71. Григорьев Д. С. Адаптация и валидизация шкалы веры в паранормальное / Д. С. Григорьев // Социальная психология и общество. – 2015. – Т.6, № 2. – С. 132–145.
72. Гримак Л.П. Общение с собой: начало психологии активности / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1991. – 320 с.
73. Гринцив М.В. Роль эмоций в развитии способности к саморегуляции / М.В. Гринцив // Збірник наукових праць «Психологічні науки». – Том 2. – Випуск 10 (91). – 2014. – С. 84–88.
74. Гриффин Э. Коммуникация: теории и практики / Эм. Гриффин. – Х. : Изд-во «Гуманитарный Центр», 2015. – 688 с. – С. 31–63.
75. Гришаев М.П. Типы мотивов овладения иностранным языком : [Электронный ресурс] / М.П. Гришаев // Электронный журнал «Fan-Nauka». – 2008.
76. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта / У. Джеймс; Пер. с англ. – М. : Наука, 1993. – 432 с.
77. Дзюбка Л.В. Діагностика навчальної мотивації: збірник методик / Л.В. Дзюбка, Л.І. Гриценюк. – К. : Шк.світ, 2011. – 128 с.
78. Диканова М. Ю. Взаимосвязь особенностей характера и профессиональной направленности личности студентов : дис... кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Марина Юрьевна Диканова. – Москва, 2000. – 180 с.
79. Доброхотова Т.А. Левши / Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина. – М. : Книга, 1994. – 232 с.
80. Дронова Т.А. Концепция формирования интегрально-креативного стиля мышления в процессе личностно-профессионального становления педагога: автореф. дис. д-р. пед. Наук : 13.00.01 / Т.А. Дронова. – Воронеж, 2011. – 42 с.
81. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.
82. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.
83. Ефимов В.М. Студент 80-х в зеркале социологии / В.М. Ефимов, М.И. Милова // Вопросы общественных наук. – К., 1989. – Вып. 80. – С. 21–27.
84. Завацкая Н.Е. Методические указания к практикуму по дисциплине «Психодиагностика» : в 2 ч. / Н.Е. Завацкая. – Луганск: ВНУ им. Даля. – Ч. 1. – 104 с.; Ч. 2. – 96 с.
85. Завершнева Е.Ю. Записные книжки, заметки, научные дневники Л.С. Выготского: результаты исследования семейного архива

- [Текст] / Екаторина Юрьевна Завершнева // Вопросы психологии. – 2008 – № 1, 2. – С.132–145, С.120–136.
86. Зарицька В.В. Саморегуляція емоцій в структурі емоційного інтелекту / В.В. Зарицька // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди «Психологія». – 2010. – № 6. – С. 33–37.
87. Засекіна Л. В. Наративний досвід vis-a-vis здоров'ю особистості / Лариса Володимирівна Засекіна // Психологічні перспективи. – Луцьк, 2012. – Вип. 19. – С. 101–110.
88. Зверева І. Д. Діагностика моральної вихованості школярів / І. Д. Зверева, Л. Г. Коваль, П. Д. Фролов. – К. : ІСДО, 1995. – 156 с.
89. Зеер Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: дис. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / Э.Ф. Зеер. – Свердловск, 1988. – 384 с.
90. Зинченко В.П. Психология телесности между душой и телом / В.П.Зинченко, Т.С. Леви. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2005. – 731 с.
91. Иванов А. Г. Герменевтика вымысла : Анализ опыта вымысла в процессе смыслообразования : дис... кандидата философ. наук : спец. 09.00.01 «Онтология и теория познания» / Алексей Геннадиевич Иванов. – Тюмень, 2005. – 170 с.
92. Иванова Н. Л. Психологическая структура социальной идентичности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Н. Л. Иванова / Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2003. – 51 с.
93. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2009. – 464 с. – (Серия «Мастера психологии»).
94. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с.
95. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
96. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
97. Исаков М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: дис. кандидата психол. наук: 19.00.01 / Максим Владимирович Исаков. – М., 2008. – 242 с.
98. Калашник Т.И. Метод позитивной психотерапии в групповой и индивидуальной психокоррекции/ Т.И. Калашник. – Одесса–Черкассы–Висбаден. : Изд-во ООИПП, 2000. – 76 с.
99. Калинина Н.В. Некоторые аспекты изучения поведения подростков и молодёжи в кризисных ситуациях / Н.В.Калинина, М.И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 3. – С. 16–25.
100. Калмикова Л.О. Розвиток комунікативної особистості в умовах смислової взаємодії // Розвиток особистості у різних умовах соціалізації: колективна монографія / за науковою редакцією проф.

- Л.О.Калмикової, Г.О.Хомич. – К. : Видавничий дім «Слово», 2016. – 472 с. – С. 259–282.
101. Калмыкова Е. С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни / Е. С. Калмыкова // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 83–89.
 102. Каменюкин А.Г. Антистресс-тренинг / А.Г. Каменюкин, Д.В. Ковпак. – СПб. : «Питер», 2008. – 205 с.
 103. Канеман Д. Принятие решений в неопределённости : правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. – Харьков : Гуманитарный центр, 2005. – 632 с.
 104. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – Питер, 2003. – 640 с.
 105. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2008. – 320 с.
 106. Карпов А.В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности: учебное пособие / А.В. Карпов. – Ярославль : Ярославск. ун-т, 1991. – 152 с.
 107. Кирш Б. Переживание проблем и стратегии совладания в подростковом возрасте / Б. Кирш, К. Вагнер // Жизненные проблемы и способы их разрешения школьниками 12-18 лет (Кросс-культурное сравнение: Потсдам – Санкт-Петербург). – Спб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. – 240 с.
 108. Киршбаум Э. Психологическая защита (3-е издание) / Э. Киршбаум, А. Еремеева. – СПб. : Питер, 2005. – 176 с.
 109. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Ю. Козелецкий. – М. : Прогресс, 1979. – 504 с.
 110. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологические эссе) / Юзеф Козелецкий. – К. : Львів, 1991. – 288 с.
 111. Козлова Н.В. Личностно-профессиональное становление в условиях вузовского образования: акмеориентированный подход: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.13 / Н.В. Козлова. – Томск, 2008. – 44 с.
 112. Колпаков В. М. Теория и практика принятия управленческих решений : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / В.М. Колпаков. – К. : МАУП, 2004. – 504 с.
 113. Колчигіна А. В. Теоретичний аналіз досвіду наукового осмислення природи копінг-поведінки / А. В. Колчигіна // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2012. – Вип. 43. – Ч. 2. – С. 148–155.
 114. Компоненты структуры технической подготовки акробатов / Е. Садовски, В. Болобан, А. Масталей, Т. Нижниковски // Теория и практика физ. культуры. – 2003. – № 9. – С. 19–23.
 115. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности [Уч. пособие для студентов пед. ин-тов] / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.

116. Кондрацька Л. В. Вплив особистісних особливостей підлітків на їх емоційне вигорання / Л. В. Кондрацька / Генеза буття особистості: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 32. – С. 141–148.
117. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъективности / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – №3. – С. 22–34.
118. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений / Т.В. Корнилова. – М. : Аспект-Пресс, 2003. – 286 с.
119. Корнієнко І.О. Копінг-поведінка особистості в стресових ситуаціях у процесі розвитку сімейних відносин / І.О. Корнієнко // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2016. – №1. – С. 39–45.
120. Корніяка О.М. До питання оптимізації розвитку комунікативної компетентності фахівця у професіях типу «людина – людина» / О.М.Корніяка // Психолінгвістика: [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД». – Вип. 10, 2012. – С. 57–65.
121. Корніяка О.М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості [Текст] / Ольга Миколаївна Корніяка // Проблеми сучасної психології : [зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України] / [за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. 3. – С. 294–316.
122. Коровин В.М. Система професійного становлення офіцерів в воєнних вузах: автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.М. Коровин. – Воронеж, 2002. – 40 с.
123. Коростелина К. В. Структура и динамика системы социальной идентичности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / К. В. Коростелина / Таврический национальный ун-т им. В.И.Вернадского. – Симферополь, 2003. – 30 с.
124. Костюк Г.С. Вікова психологія [Текст] / Григорій Силович Костюк; [за ред. Г.С. Костюка]. – К. : Радянська школа 1976. – 199 с.
125. Коццолино М. Невербальная коммуникация. Теории, функции, язык и знак / Мауро Коццолино. – Х. : Изд-во «Гуманитарный центр», 2009 – 248 с.
126. Кравець В. Гендерна педагогіка : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : < <http://www.tnpu.edu.ua/kurs/1> > – Загол. з екрану. – Мова укр.
127. Крамченкова В.О. Вікові особливості соціально-психологічних установок щодо куріння / В.О.Крамченкова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 46. – Ч. 3. – С. 167–174.

128. Крамченкова В.О. Тютюнова адикція з точки зору основних психологічних шкіл / В.О.Крамченкова // Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки». – 2015. – № 6 – С. 179–184.
129. Красных В.В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации : курс лекцій / В.В.Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис». – 270 с.
130. Кружкова О.В. Психологическая защита и совладание: феноменологическое соотношение и структура / О.В.Кружкова // Вестник Ленинградского университета им. А.С.Пушкина. – 2012. – т.5, №5. – С. 36–47.
131. Крупська О.І. Релігійні уявлення та особливості їх формування в студентській молоді /О.І. Крупська // Психологічні перспективи. – Вип. 16, 2010. – С. 125–132.
132. Крюкова Т.Л. Опросник способів совладання (адаптація методики WCQ) / Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк // Журнал практического психолога. – М., 2007. – № 3. – С. 93–112.
133. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы / Т.Л.Крюкова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. – Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2008. – №4. – С. 147–153.
134. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т.Д. Крюкова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 2. – С. 88–95.
135. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагин, В.Н. Колюцкий. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 464 с.
136. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения [Текст] : Дисс.... докт. психол. наук / Валентина Николаевна Куницына. – СПб. : СПбГУ, 1991. – 387 с.
137. Куницына В. Н. Межличностное общение учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
138. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики / А.А.Леонтьев. – [3-е изд.]. – М. : Смысл; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
139. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
140. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
141. Леонтьев А.Н. Потребности. Мотивы. Эмоции: Конспект лекцій / А.Н. Леонтьев. – М. : МГЦ, 1971. – 39 с.
142. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики /А.Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. – 583 с.
143. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – Москва, 2001. – №1 – С. 57–66.

144. Лефтеров В.О. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.09 / В.О. Лефтеров. – Х., 2008. – 37 с.
145. Либина А.В. Совладающий интеллект / А.В.Либина. – М. : Эксмо, 2008. – 398 с.
146. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А.В. Либина. – М. : ЭКСМО, 2008. – 400 с.
147. Лобовик Б. А. Религиозное сознание и его особенности / Б. А. Лобовик. – К. : Наукова думка, 1986. – 247 с.
148. Лэнгле А. Эмоции и экзистенция. 2-е изд., стереотипное / А. Лэнгле / Пер. с. нем. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2011. – С. 208–211.
149. Магомед-Эминов М.Ш. Позитивная психология человека. От психологии субъекта к психологии бытия: в 2-х тт. / М.Ш. Магомед-Эминов. – М. : Психоаналитическая Ассоциация Российской Федерации, 2007.
150. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: монографія / С.Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
151. Максименко С.Д. Генетическая психология / С.Д. Максименко. – М. : Рефлбук, К. : Ваклер, 2000. – 319 с.
152. Максименко С.Д. Генетическая психология: проблемы и перспективы / С.Д. Максименко // Журнал практикующего психолога. – 1998. – № 4.
153. Максименко С.Д. Загальна психологія / С.Д. Максименко. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
154. Максименко С.Д. Історія психологічного аналізу / С.Д. Максименко // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 3–4. – С. 39–46.
155. Максименко С.Д. Методологические аспекты психологии обучения / С.Д. Максименко // Психология. – 1988. – Вып. 31. – С. 3–10.
156. Малиновский С.К. Методики совершенствования специальной физической подготовки акробатов на этапе начальной спортивной специализации: автореф. дис. канд. пед. наук / С.К. Малиновский. – Хабаровск : ДВГАФК, 2003. – 23 с.
157. Малиновська Н.В. Формування мотивації навчально-мовленнєвої діяльності старших дошкільників / Н.В. Малиновська // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України / за наук. ред. А.М. Богуш. – № 4. – Одеса, 2011. – С. 249–252.
158. Малкова Т.М. Теорія і практика професійного становлення особистості (на прикладі ВНЗ системи МВС України): автореф дис. д-р. психол. наук : 19.00.01 / Т.М. Малкова. – К., 2014. – 38 с.
159. Малюченко Г. Н. Социально-психологический анализ целостных представлений о мире : монография / Г. Н. Малюченко, В. М. Смирнов. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2006. – 155 с.

160. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 235 с.
161. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
162. Маслоу А. Самоактуализация личности и образования / А. Маслоу пер. с англ. – Киев : Ин-т психологии АПН Украины, 1994.
163. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М., 1984. – 197 с.
164. Меднікова Г.І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система / Г.І. Меднікова Дис. ... к. психол. н. 19.00.01; Одеський національний університет ім. І.І. Мечнікова. – Одеса, 2002. – 192 с.
165. Меднікова Г.І. Характеристика самоактуалізації студентів з різними варіантами структури ставлення до себе / Г.І. Меднікова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки. – №2. – Вип.10. – С. 200–205.
166. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству / С.Ю. Мещерякова // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 18–27.
167. Микляева А. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования : монография / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 8–47.
168. Миненков Г. Концепт идентичности: перспективы определения: Электр. ресурс. – Режим доступа: <http://belintelle-ctuals.eu/publications/174/>
169. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.07 / Л.М. Митина. – М., 1995. – 42 с.
170. Михальчук Н.О. Обґрунтування старшокласниками літературних творів як критерій їх адекватного розуміння [Текст] / Наталія Олександрівна Михальчук // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – К. : ГНОЗІС, 2008. – Т. 10, вип. 4. – С. 348–359.
171. Михальчук Н.О. Психологія читання та розуміння літературних творів старшокласниками : [монографія] / Наталія Олександрівна Михальчук. – К. : ТОВ «Принт Хауз», 2012. – 368 с.
172. Михальчук Н.О. Розвиток інтелектуальних можливостей школярів засобами літератури : [навчально-методичний посібник] / Наталія Олександрівна Михальчук, Едуард Зенонович Івашкевич, Раїса Захарівна Поташнюк. – Рівне : Принт-Хауз, 2010. – 192 с.
173. Мілютіна К. Л. Форми психокорекційного впливу / Катерина Леонідівна Мілютіна. – Київ : Главник, 2007. – 144 с.
174. Морсанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции / В.И. Морсанова. – М. : Наука, 1998.

175. Муляр В.І. Проблема становлення особистості в системі «індивід-суспільство» (філософсько-культурологічний аналіз): автореф. дис. д-ра філос. наук : 09.00.03 / В.І. Муляр. – Дніпропетровськ, 1999. – 31 с.
176. Мягков И. Ф. Тест «Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности» / И. Ф. Мягков, Ю. В. Щербатых, М. С. Кравцова // Психологический журнал. – 1996. – Т.10, № 6. – С. 120–122.
177. Наркологія / за ред. І.К. Сосіна, Ю.Ф. Чуєва. – Харків : Колегіум, 2014. – 1500 с.
178. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : [учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп] / А.Д.Наследов. – СПб. : Речь, 2006. – 392 с.
179. Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – М. : АСТ : ХРАНИТЕЛЬ; СПб. : Сова, 2008. – 671 с. (С.314–318).
180. Невзоров Б.П. Профессиональное становление учителя в системе многоуровневого университетского образования в регионе: автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Б.П. Невзоров. – Кемерово, 1998. – 42 с.
181. Немов Р.С. Психология : учеб. в 3-х т. / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – Т. 3 : Психодиагностика. – 632 с.
182. Немов Р.С. Психология. – В 3-х книгах / Р.С Немов. – Т. 1. – М. : Просвещение, Владос, 1995. – 246 с.
183. Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности: Теория и практика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 192 с.
184. Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб. : Речь, 2006. – 352 с.
185. Носенко Е.Л. Комунікативний підхід до навчання іноземних мов. Принципи і прийоми: Посібник / Е.Л. Носенко, Л.І. Байсара. – Д. : РВВ ДНУ, 2006. – 80 с.
186. Обухов Я. Л. Глубинно-психологические подходы в психотерапии психосоматических заболеваний: Методические рекомендации / Я. Л. Обухов // Вісник психологічного здоров'я. – 1999. – № 2. – С. 33–34.
187. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И. Огарев. – СПб., 1995. – 101 с.
188. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації : [навчальний посібник] / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. – 528 с.
189. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління : посібник / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с.
190. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / Валерий Емельянович Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.

191. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / В.Ф. Орлов. – К., 2004. – 44 с.
192. Основы позитивной психотерапии. Первичное интервью / В.И. Карикаш, Н.А. Босовская, Ю.Е. Кравченко, С.А. Кириченко. – Черкассы : Украинский институт позитивной кросс-культурной психотерапии и менеджмента. – 64 с.
193. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. Н. Н. Посысоева. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
194. Осьодло В.І. Психологічні засади становлення суб'єкта військово-професійної діяльності: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.01 / В.І. Осьодло. – К., 2013. – 40 с.
195. Панок В.Г. Основы практичної психології: Підручник для студ. вищих навч. закладів / В.Г.Панок, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелева та ін. – 2 вид., стер. – К. : Либідь, 2011. – 536 с.
196. Панок В.Г. Психологія життєвого шляху особистості: монографія / В.Г. Панок, Г.В. Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
197. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как психотерапевт / Н. Пезешкиан. – М. : Издательство Март, 1996. – 336 с.
198. Петелин А.С. Профессионально-личностное становление учителя музыки в многоуровневой системе образования: автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / А.С. Петелин. – Воронеж, 2006. – 40 с.
199. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА, 1998. – 526 с.
200. Петровська І. Р. Розробка та психометрична перевірка опитувальника «Громадянська ідентичність» / І. Р. Петровська // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Вип. 1, Т. 1. – Херсон, 2016. – С. 70–76.
201. Плугина М.И. Акмеологическая концепция профессионального становления преподавателей высшей школы: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.13 / М.И. Плугина. – М., 2009. – 60 с.
202. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: монографія / Н.І. Пов'якель. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 259 с.
203. Поваренков Ю.П. Профессиональное становление личности: автореф. д-ра психол. наук : 19.00.07, 19.00.03 / Ю.П. Поваренков. – Ярославль, 1999. – 49 с.
204. Пороцкая Т.И. Работа воспитателя вспомогательной школы: Книга для воспитателя. Из опыта работы / Т.И. Пороцкая. – М. : Просвещение, 1984. – 175 с.
205. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М. : МГУ, 2003. – 112 с.

206. Прихожан А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб. : Питер, 2005. – 400 с.
207. Пророк Н.В. Психологічні основи професійного розвитку практичного психолога: автореф. дис. д-р. психол. наук : 19.00.07 / Н.В. Пророк. – К., 2013. – 42 с.
208. Прохоров А.О. Системный анализ психического состояния состояний / А.О. Прохоров // Психология состояний. Хрестоматия / Составители Т. Н. Васильева и соавт.; Под ред. проф. А.О. Прохорова. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Речь, 2004. – С. 141–153.
209. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Николай Сергеевич Пряжников. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. – 256 с.
210. Психология семейных отношений: психология семейных отношений [учебное пособие по психологическому консультированию. Для факультетов: психологических, медицинских и социальной работы] / ред. Д. Я. Райгородский. – Самара: издательство Дом БАХРАХ-М, 2008. – 736 с.
211. Психология: Словарь / под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд., доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
212. Психологічний довідник учителя. В 4 книгах [упоряд.: В.В. Андриєвська]; За загал. ред. С. Максименка. – К. : Главник, 2005 – 112 с.
213. Психологія. З викладом основ психології релігії / Під ред. о. Юзефа Макселона; Пер. з польс. Т. Чорновіл. – Львів : Свічадо, 1998. – 320 с.
214. Пушкарева Н. Гендерные исследования : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/sociologiya/GENDERNIE_ISSLEDOVANIYA.html> – Загол. с экрана.
215. Рассказова Е.И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы : [Электронный ресурс] / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева // Психологические исследования. – 2011. – №3(17). – Режим доступа : <<http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/493-rasskazova-gordeeva17.html>>.
216. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы / К. Роджерс; Пер. с англ. – М. : ЗАО «Изд-во ЭКСМО-Пресс», 1999. – 464 с.
217. Родіна Н. В. Статеврольова ідентичність особистості та особливості подолання стресу в ситуаціях загрози самоактуалізації / Наталія Володимирівна Родіна // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – №1. – С. 32–37.
218. Рольник Г. И. Роль психологічного налаштування у розвитку серцево-судинних захворювань / Г. И. Рольник // Мед. аспекти здоров. – 2011. – № 8. – С. 70–74.

219. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1946.
220. 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.
221. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 604 с.
222. Рыжов В.В. Иноязычные способности / В.В. Рыжов. – Нижний Новгород : НГЛУ, 2001. – 193 с.
223. Саенко Ю.В. Техники и приёмы регуляции эмоций / Ю.В. Саенко // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 83–93.
224. Сайтарли І.А. Специфика соціологічного підходу к исследованию культуры отношений [Текст] / Інна Анатоліївна Сайтарли // Альманах КНУ ім. Т. Шевченка. Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2010. – № 16. – С. 52–59.
225. Сатир В. Психотерапия семьи / В. Сатир. – СПб. : «Речь», 2000. – С. 222–254.
226. Сатир В. Психотерапия семьи / В. Сатир. – СПб. : «Речь», 2000. – 78 с.
227. Семенович А.В. Межполушарная организация психических процессов у левшей / Анна Владимировна Семенович. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 278 с.
228. Словарь / под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
229. Смулевич А. Б. Типология ипохондрических развитий в соматической клинике / А. Б. Смулевич, Б. А. Волель // Материалы российской конференции «Взаимодействие науки и практики современной психиатрии». – Москва, 2007. – С. 87–88.
230. Смулевич А.Б. Психопатологические аспекты небредовой ипохондрии / А. Б. Смулевич, Б. А. Волель // Психические расстройства в клинической практике / под ред. акад. РАМН А.Б. Смулевича. – М. : МЕДпресс-информ, 2011. – С. 310–333.
231. С овладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.
232. Соколов А.В. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества / А.В. Соколов, И.О. Щербакова // Социс. – 2003. – № 1. – С. 115–124.
233. Солдатова Г. У. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив / Г. У. Солдатова // Практикум по психодиагностике и исследованию личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003. – 112 с.

234. Сперанская О.И. Табачная зависимость: перспективы исследования, диагностики, терапии / О.И. Сперанская. – М. : ГЕОТАР-Медиа, 2011. – 160 с.
235. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин – М., 1972. – 345 с.
236. Спрингер С. Левый мозг, правый мозг : Асимметрия мозга / С. Спрингер, Г. Дейч; Пер. с англ. – М. : Мир, 1983. – 256 с.
237. Столин В. В. Тест-опросник самоотношения / В. В. Столин, С. Р. Пантилеев // Психодиагностические материалы по изучению личности школьника. – Минск, 1989. – С.87–94.
238. Сысенко В. А. Супружеские конфликты / В. А. Сысенко. – М. : Мысль, 2006. – 235 с.
239. Терлецька Л. Г. Психологія зрілості : практикум / Лариса Гаріївна Терлецька. – Київ : Главник, 2006. – 144 с.
240. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) / Т.В. Румянцева // Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре – СПб., 2006. – С.82–103.
241. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е.Торренса / Е.Е. Туник. – СПб. : ИМАТОН, 1998. – 171 с.
242. Туник Е.Е. Тест интеллекта Амтхауэра. Анализ и интерпритация данных / Е. Е. Туник. – СПб. : Речь, 2009. – 96 с.
243. Турчин Т.О. Розвиток особистісної рефлексії у підлітків засобами художньої літератури [Текст] : Дисс... канд. психол. наук / Тетяна Олексіївна Турчин; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2009. – 170 с.
244. Тхостов А. Ш. Субъективный телесный опыт и ипохондрия: культурно-исторический аспект / А. Ш. Тхостов, Е. М. Райзман // Психологический журнал РАН. – 2005. – Т. 25, № 2. – С. 134–145.
245. Фельдман Ю.І. Розробка та апробація методики діагностики типів валеоустановки особистості / Ю.І. Фельдман // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (48), Issue: 102, 2016. – P. 56–60.
246. Филиппова Г.Г. Психология материнства : уч.пособие / Г.Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.
247. Фоменко К.І. Губристична мотивація як чинник прагнення до успіху: віковий аспект / Т.Б. Хомуленко, К.І. Фоменко. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2012. – 222 с.
248. Фонарев А.Р. Психология личностного становления профессионала: автореф. дис. д-р. психол. наук : 19.00.13 / А.Р. Фонарев. – Калуга, 2004. – 46 с.
249. Хомуленко Т.Б. Методика проективної діагностики тілесного Я / Т.Б. Хомуленко, В.О. Крамченкова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон, 2016. – Вип. 5.– С. 123–130.

250. Хомуленко Т.Б. Психосоматика: культурно-історичний підхід: Навч.-метод. посіб. / Т.Б. Хомуленко, І.О. Філенко, К.І. Фоменко, О.С. Шукалова, М.В. Коваленко. – Х. : «Диса плюс», 2015. – 264 с.
251. Хомуленко Т.Б. Психосоматичний підхід у проблематиці психології розвитку: теоретичні та практичні аспекти / Т.Б.Хомуленко, Я.О.Василенко, М.В.Коваленко // Вісник ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Психологія, Вип. 49. – Х. : ХНПУ, 2014. – С. 176– 192.
252. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: уч. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Изд-ский центр «Академия», 2001. – 208 с.
253. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 1999. – 608 с.
254. Цокур О. Розвиток гендерного підходу в освіті : [Електронний ресурс] / О. Цокур, І. Іванова. – Режим доступу : <<http://osvita.ua/school/technol/313>> – Загол. с екрана. – Мова укр.
255. Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості: автореф. дис. д-р. психол. наук : 19.00.07 / К. Чернецькі. – К., 1999. – 44 с.
256. Чеканська Л.М. Психологічні особливості та адаптаційні можливості ліворуких дітей в учбовій діяльності : Автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л.М. Чеканська. – К., 2009. – 20 с.
257. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень / В.М. Чернобровкін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 416 с.
258. Чикалова Г.А. Читативна хореографія: учебно-методическая разработка / Г.А. Чикалова. – Волгоград : ВГАФК, 2003. – 35 с.
259. Чудина Е.А. Эмоциональная зрелость личности: определение понятия и выделение критериев / Е.А.Чудина // Личность и проблемы развития: сборник работ молодых учёных. – М., 2003.– С. 112–116.
260. Чуйко О.В. Психологія особистісного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій: автореф. дис. д-р. психол. наук : 19.00.07 / О.В. Чуйко. – К., 2014. – 36 с.
261. Чуприков А.П. Мир леворуких / А.П. Чуприков, Е.А. Волков. – К. : Институт нейропсихологии А. Чуприкова, 2005. – 88 с.
262. Шамионов Р.М. Психология социального поведения личности / Р.М. Шамионов. – Саратов : «Наука», 2009. – 186 с.
263. Шаркова С.Ф. Про питання поліпшення якості викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах / С.Ф. Шаркова // Актуальні проблеми психології: Зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / [ред.кол.: С.Д.Максименко (гол. ред.) та ін.] – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2013. – Том X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С.Д. Максименка, Н.В. Чепелевої. – 2013. – Вип.25. – С.588–596.
264. Шаркова С.Ф. Психологічна характеристика вітчизняного та зарубіжного досвіду організації навчання іноземних мов студентів у вищих навчальних закладах / С.Ф. Шаркова // *Новости науки При-*

- днепровья. Научно-практический журнал. Серия: Инженерные дисциплины. – №5 (2012) / [ред. кол.: В.П. Иващенко (глав. ред.) и др.] – Днепропетровск : «Днепр-VAL», 2012. – С. 76–81.
265. Шварц Л.А. Изменения цветоощущения в эмоциональных состояниях / Л.А. Шварц // Проблемы физиологической оптики. – М., 1948. – т. 6. – С. 314–320.
266. Шебанова В.І. Теоретичний аналіз копінг-поведінки у сучасних наукових дослідженнях / В.І. Шебанова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : Збірник наукових праць. – Херсон : ХНТУ, 2010. – №2(3). – С. 262–267.
267. Шевченко Н.Ф. Психологічна організація мовленнєвого спілкування як засобу оволодіння іноземною мовою: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07/ Наталія Федорівна Шевченко; Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Київ, 1990. – 213 с.
268. Шевченко Н.Ф. Шлях до професійної кар'єри: науково-практичний посібник / Н.Ф.Шевченко, М.В. Сурякова. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2009. – 92 с.
269. Шевчук М.А. Спортивний відбір акробатів на основі комплексної оцінки рухових здібностей: автореф. дис. канд наук з фізичного виховання і спорту / М.А.Шевчук. – Київ : 2015. – 20 с.
270. Шипиллина И.А. Хореография в спорте / И.А.Шипиллина. – Серия «Образовательные технологии в массовом и олимпийском спорте». – Ростов н/Д : «Феникс», 2004. – 224 с.
271. Шнейдер Л. Б. Сімейна психологія: Навчальний посібник для ВУЗів / Л. Б. Шнейдер. – М. : Академічний проект, 2008. – 736 с.
272. Шумская Л.И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации: автореф. дис. д-р. психол. наук : 19.00.05 / Л.И. Шумская. – Санкт-Петербург, 2005. – 50 с.
273. Щеглова Л. В. О функциональных заболеваниях сердца у лиц молодого возраста / Л. В. Щеглова // Сов. медицина. – 1989. – № 11. – С. 58–61.
274. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. 3-е изд. / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2001. – С. 56–89.
275. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – [4-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 672 с.
276. Эриксон Э. Детство и общество / Э.Эриксон . – СПб. : Университетская книга, 1996. – 592 с.
277. Эткинд А. М. Опыт теоретической интерпретации семантического дифференциала / А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 17–27.
278. Юрьева Т. В. Мечта как связующее звено между настоящим и профессиональным будущим студента / Татьяна Владиславовна Юрьева // Ежегодник Института психологии. – Тамбов : Першина, 2007. – №3. – С. 147–154.

279. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В. А. Ядов // Мир России, 1995. – №3-4. – С. 158–181.
280. Amthauer R. Intelligenz und Beruf / R. Amthauer // J. fur Experimentelle und Angewandte Psychol.– 1953.– Bd. 1.– S. 21–37 (німецькою мовою).
281. Andrews-Hanna J. R. The brain's default network and its adaptive role in internal mentation / J. R. Andrews-Hanna // The Neuroscientist. – 2012. – Т. 18. – №. 3. – P. 251–270.
282. Argo J. Social comparison theory and deception in the interpersonal exchange of consumption information / J. Argo, K. White, D. Dahl// Journal of Consumer Research. – 33. – 2006. – P. 99–108.
283. Armstrong J. S., Competitor orientation: Effects of objectives and information on managerial decisions and profitability / J. Armstrong, F. Collopy // Journal of Marketing Research. – 33, 1996. – P. 188–199.
284. Banks M. H. Unemployment and the risk of minor psychiatric disorder in young people: crosssectional and longitudinal evidence / M.H. Banks, P.R. Jackson// Psychol. Med. – 1982. – P. 89–98.
285. Banks M. H. Youth unemployment: social and psychological perspectives. Department of Employment Research Paper / M.H. Banks, P. Ullah // London: HMSO. – 1987. – P. 75–98.
286. Barsky A. J. Overview: Hypochondriasis, bodily complaints, and somaticstyles / A.J. Barsky, G.L. Klerman // American Journal of Psychiatry. – 1983. – № 140. – P. 273–283.
287. Bechara A. The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision. Games and Economic Behavior / A. Bechara, A.R. Damasio. – New York., 2005. – P. 336–372.
288. Beisert M., Pedofilia. Geneza i mechanizm zaburzenia. Nowy autorski model oparty na badaniach pedofilyw osadzonych w polskich więzieniach, GWP. – Sopot 2012.
289. Boski P. Tożsamość a odmiennosc kulturowa / P. Boski, M. Jarymowicz, H. MalewskaPeyre. – Warszawa 1991.
290. Brewer M. B. The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? / M. Brewer // Journal of Social Issues. – 55. – 1999. – P. 429–444.
291. Budzyńska E. Wychowanie prospołeczne w rodzinie (w:) W trosce o rodzinę / E. Budzyńska; pod red. W. Świątkiewicz. – Katowice 1994.
292. Burchell B. Who is affected by unemployment? Job insecurity and labour market influences on psychological health / B. Burchell // Unemployment and social change. – Oxford: Blackwell, 1994. – P. 145–162.
293. Cavedini P. The somatic marker affecting decisional processes in obsessive-compulsive disorder / P. Cavedini //Cognitive neuropsychiatry. – 2012. – Т. 17. – №. 2. – P. 177–190.

294. Celęcek G. Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze. – Mazowieckie Studia Humanistyczne, 2005.
295. Chaim W. Koncepcje rozwoju religijnego / W. Chaim // Studia z psychologii rozwoju. – Kraków : TN PAT, 2004. – S. 213–254.
296. Chen M. J. Competitive dynamics: Themes, trends, and a prospective research platform /M. Chen, D. Miller //Academy of Manag. – Annals. – 6. – 2012. – P. 135– 210.
297. Chen M. J. Competitive tension: The awareness motivation-capability perspective / M. Chen, K. Su, W. Tsai // Academy of Management Journal. – 50. – 2007. – P. 101–108.
298. Cherry T. L. Does rank-order grading improve student performance? Evidence from a classroom experiment / T. Cherry, L. Ellis // International Review of Economics Education. – 4. – 2005. – P. 9–19.
299. Compas B.E. Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research / B.E. Compas, J.K. Connor-Smith, H. Saltsman, A.H. Thomsen, M.E. Wadsworth // Psychological Bulletin. – 2001. – Vol.127, №1. – P. 87–127.
300. Cozolino L. The Neuroscience of Psychotherapy: Healing the Social Brain / L. Cozolino. – New York: W. W. Norton & Company, 2010. – P. 216–302.
301. Czerwiński M. Życie po miejsku. – Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 1974.
302. Czubalski K. Psychologiczne i psychosomatyczne aspekty choroby serca, [w:] Psychologia lekarska / K. Czubalski, M. Jarosz (red.), PZWL : Warszawa, 1988. – C. 452–459.
303. Damasio A. Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain / A. Damasio. – London: Vintage Books, 2006. – P. 104–242.
304. Damasio A. The feeling of what happens / A. Damasio // Body, emotion and the Making of consciousness. – London, 1999. – P. 92–213.
305. Danilewska J. Agresja u dzieci. Szkoła porozumienia, WSiP. – Warszawa, 2002.
306. Darnon C Achievement goals in educational contexts: A social psychology perspective. / C. Darnon, B. Dompnier, P. Poortvliet // Social & Personality Psychology Compass. – 6. – 2012. – P. 760–771.
307. Dennett D. A Companion to the Philosophy of Mind / Daniel Dennett. – Massachusetts : Blackwell, 2005. – P. 236–244.
308. Dickstein E. Self and self-esteem. Teoretical foundations and their implications for research // Human Development. – 1977. – Vol. 20, № 4. – 43–56.
309. Dudek M. Wsparcie osób starszych w Polsce – wybrane problemy / M. Dudek, M. Murat. – 1999.
310. Erev I. Constructive intergroup competition as a solution to the free rider problem: A field experiment / I. Erev, G. Bornstein, R. Galili // Journal of Experimental Social Psychology. – 29. – 2007. – P. 463–478.

311. Ferman L. Economic deprivation, social mobility and mental health / L. Ferman, J. Gardner // *Mental health and the economy*. Kalamazoo, Michigan: WE Upjohn Institute for Employment Research, 1979. – P. 175–182.
312. Festinger L. A theory of social comparison processes / L. Festinger // *Human Relations*. – 7. – 1954. – P. 117–140.
313. Fox A. J. Socio-demographic consequences of unemployment: a study of changes in individuals' characteristics between 1971 and 1981 / A. Fox // London: City University, Social Statistics Research Unit, mimeo, 1986. – P. 345–362.
314. Gaffikin F. The new unemployed: joblessness and poverty in the market economy / F. Gaffikin, M. Morrissey // London and New Jersey: Zed Books, 1992. – P. 745–762.
315. Garcia S. M. Ranks and rivals: A theory of competition. / S Garcia, A. Tor, R. Gonzalez // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 32. – 2006. – P. 970–982.
316. Garcia S. M. Social categories and group preference disputes: The aversion to winner-takeall solutions / S. Garcia, D. Miller // *Group Processes and Intergroup Relations*. – 10. – 2007. – P. 581–593.
317. Gibbons F. X. Individual differences in social comparison: Development of a scale of social comparison orientation / F. Gibbons, B. Buunk // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 76. – 1999. – P. 129–142.
318. Goode W. J. World Revolution and Family Patterns (w): Socjologia małżeństwa i rodziny / W. J. Goode; pod red. F. Adamski. – Warszawa : PWN, 1982.
319. Graf L. Debiasing competitive irrationality: How managers can be prevented from trading off absolute for relative profit / L. Graf, A. Konig, A. Enders, H. Hungenberg // *European Management Journal*. – 30. – 2012. – P. 386–403.
320. Hall Stephen S. Wisdom: From Philosophy to Neuroscience / S. Hall Stephen. – London: Vintage Books, 2011. – 352 p.
321. Hamer H. Psychologia społeczna. Teoria i praktyka, Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o.o. – Warszawa, 2005.
322. Hammer T. Unemployment and use of drug and alcohol among young people: a longitudinal study in the general population. / T. Hammer // 1992. – P. 71–81.
323. Hoffman, P. Tendencies toward group comparability in competitive bargaining / P. Hoffman, L. Festinger, D. Lawrence // *Human Relations*. – 7. – P. 141–159.
324. Houston I. M. A factor analysis of scales measuring competitiveness / I. Houston, S. McIntire, I. Kinnie, C. Terry // *Educational and Psychological Measurement*. – 62. – 2002. – P. 84–298.
325. Hunter J. A. Inter-Group Evaluative Bias and Self-Esteem among Christians / J. A. Hunter // *Current Research In Social Psychology*, 1998. – Vol. 3 (7). – P. 74–87.

326. Jakubowska H. Społeczne wytwarzanie starości: definicje, granice, konteksty (w:) Patrząc na starość. – Poznań : Naukowe UAM, 2009.
327. Johnson D. W. Joining together: Group theory and group skills (7th ed.) / D. Johnson, F. Johnson // 2000. – Boston. – MA: Allyn & Bacon. – 203 p.
328. Jundziłł I. Nagrody i kary w wychowaniu, Nasza Księgarnia. – Warszawa, 1986.
329. Kahneman D., Pułapki myślenia, Wyd. Media Rodzina. – Poznań, 2011.
330. Kapala M. Duchowy rozwój człowieka – między biernością i aktywnością (w:) Bierność społeczna. Studia interdyscyplinarne / M. Kapala, T. Frąckowiak; pod red. A. Keplinger. – Warszawa : Eneteia, 2008.
331. Kawula S. Wsparcie społeczne (w:) Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej / S. Kawula; pod red. D. Lalak, T. Pilch. – Warszawa : Akademickie «Żak», 1999.
332. Kijak R. J. Starość, między diagnozą a działaniem, Publikacja wspfyfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego / R. J. Kijak, Z. Szarota. – Warszawa, 2013.
333. Kocemba J., Zarys gerontologii kliniczne / pod red. T. Grodzicki. – Kraków : Wydawnictwo MCKP, Uniwersytet Jagielloński, 2000.
334. KoniecznaWoźniak R. Zaangażowanie ludzi starszych w przekaz międzypokoleniowy (w:) Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – radości – dylematy, Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM 2008.
335. Ku G., Malhotra, D. & Murnighan, J. K. Towards a competitive arousal model of decisionmaking: A study of auction fever in live and internet auctions / G. Ku, D. Malhotra, J. Murnighan // Organizational Behavior and Human Decision Processes. – 96. – 2000. – P. 89–103.
336. Lawlor J. Monthly unemployment statistics: maintaining a consistent series. Employment / J. Lawlor // Gazette 1990; December. – P. 601–608.
337. Lazarus R.S. Coping theory and research: past, present, and future / R.S. Lazarus // Psychosom Med. – 1993. – № 55. – P. 234–247.
338. Lazarus R.S. Stress, appraisal and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – N.-Y. : Springer, 1984. – 456 p.
339. Lee A. J. Alcohol consumption and unemployment among men: the Scottish Heart Health Study / A.J. Lee, I.K. Crombie, W.C. Smith // 1990. – P. 56–70.
340. Leszczyńska-Rejchert A. Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości. – Olsztyn : Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2010.
341. Łobocki M. Wychowanie w świetle psychologii humanistycznej, [w:] Łobocki M. (red.), Psychologia humanistyczna a wychowanie, Wydawnictwo UMCS. – Lublin, 1994.
342. Mariański J. Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. – Kraków : NOMOS, 2004.

343. Mieszalski S. O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej, WSiP. – Warszawa, 1997.
344. Mika S. Skuteczność kar w wychowaniu, PWN. – Warszawa, 1969.
345. Miller D. Sources and consequences of competitive inertia – A study of the United States airline industry / D. Miller, M. Chen // *Administrative Science Quarterly*. – 39. – 1990. – P. 1–23.
346. Miller D. T. Particularistic and universalistic evaluation in the social comparison process. / D. Miller, W. Turnbull, C. McFarland // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 55. – 1988. – P. 908–917.
347. Ministerstwo Sprawiedliwości. Centralny Zarząd Służby Więziennej. Roczna informacja statystyczna za rok 2015. – Warszawa, 2015.
348. Minkiewicz A. Kryzys więzi rodzinnych i niektyrę jego konsekwencje społeczne i kulturowe (w:) *Rodzina – jej funkcje przystosowawcze i ochronne* / red. E. Haloń. – Warszawa, 1995.
349. Moran S. When better is worse: Envy and the use of deception in negotiations / S. Moran, M. Schweitzer // *Negotiation and Conflict Management Research*. – 1. – 2008. – P. 3–29.
350. Murphy L. Coping vulnerability and residence in childhood. Coping and adaptation / L. Murphy. – N.-Y. : Basic Books, 1974. – 420 p.
351. Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1980.
352. Nowacki Z. Wywieranie wpływu społecznego w warunkach izolacji więziennej. – Kraków : Impuls, 2012.
353. Pillutla M. M. Do we prefer coworkers who are better or worse than us? Evidence from the «Weakest Link» game. / M. Pillutla, S. Ronson // Paper presented at the meeting of the Academy of Management, Honolulu. – HI 2005. – August.
354. Posłuszna M. *Aktywność rodzinna i społeczna osób starszych*, Nowiny Lekarskie, 2012.
355. Pospiszyl I. *Patologie społeczne*, PWN. – Warszawa, 2010.
356. Pospiszyl K. *Ojciec a rozwój dziecka* / K. Pospiszyl. – Warszawa 1980.
357. Pospiszyl K. *Trudności w sprawowaniu roli ojczyima* // *Mażeństwo i rodzina*. – 2004. – nr. 3.
358. Power C. Employment and drinking in early adulthood: a longitudinal perspective. / C. Power, V. Esthaugh // 1990. – P. 487–494.
359. Pytka L. *Pedagogika resocjalizacyjna, Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. – Warszawa : Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2001.
360. Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, WSiP, Warszawa, 1986.
361. Rogers C. *Client Centred Therapy* / C. Rogers. – London: Hachette UK, 2012. – 387 p.
362. Rogers C. *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy* / C. Rogers. – New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2012. – 437 p.
363. Ronningstam E. Fear and decision-making in narcissistic personality disorder – a link between psychoanalysis and neuroscience / E. Ron-

- ningstam, A. R. Baskin-Sommers // *Dialogues Clin Neurosci.* – 2013. – T. 15. – №. 2. – P. 191–201.
364. Schwartz B. The paradox of choice / B. Schwartz. – New York: Ecco, 2004. – 361 p.
365. Seta J. J. The impact of comparison processes on coactors' task performance / J. Seta // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 42. – 1988. – P. 281–291.
366. Shepperd J. A. Behavioral otherenhancement: Strategically obscuring the link between performance and evaluation / J. Shepperd, R. Arkin // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 60. – 1991. – P. 79–88.
367. Sikora D., Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym a sytuacja szkolna ucznia gimnazjum, Wydawnictwo UMCS. – Lublin, 2010.
368. Sikorski W., Psychoterapia grupowa różnych pokoleń. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2002.
369. Sinfield R A. What unemployment means / R.A. Sinfield // Oxford: Martin Robertson, 1981. – P. 243–252.
370. Sitarczyk M., Kary w środowisku rodzinnym, «Edukacja i Dialog», 1996, nr 1.
371. Skałbani B. Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień, Wydaw. Impuls, Kraków, 2009.
372. Śliwerski B., Myśleć jak pedagog, GWP, Sopot 2010.
373. Śliwerski B., Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu, GWP, Gdańsk 2007.
374. Solnick S. J., & Hemenway D. Is more always better? A survey on positional concerns. / S. Solnick, D. Hemenway // *Journal of Economic Behavior and Organization.* – 37. – 1998. – 373–383.
375. Spock B. O rodzicielstwie, wyd. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich. – Warszawa, 1992.
376. Stephen M. G. The psychology of competition: a social comparison perspective [Electronic resource] / M. Stephen, A. Tor, M. Tyrone // *Perspectives on psychological science/* – 2013 – 8 (6) / P. 634–650. – Access mode: <http://pps.sagepub.com/content/8/6/634>.
377. Szczepański J. Elementarne pojęcia socjologii. – PWN, 1970.
378. Szymańska J. Wsparcie społeczne / J. Szymańska, J. Sienkiewicz // *Currents Problem off Psychiatry.* – 2011. – nr. 12 (4).
379. Tajfel H. The social identity theory of intergroup behavior / H. Tajfel, J. Turner // *Psychology of Intergroup Relations.* – Chigago : Nelson-Hall, 1986.
380. Tauer J. M. Winning isn't everything: Competition, achievement orientation, and intrinsic motivation. / J. Tauer, J. Harackiewicz // *Journal of Experimental Social Psychology.* – 35. – 1999. – P. 209–238.
381. Tesser A. Toward a selfevaluation maintenance framework of social behavior. / A. Tesser // *Advances in experimental social psychology /*

- L. Berkowitz (Ed.), (Vol. 21, pp. 181–227). New York 1998. – NY: Academic.
382. Tiggeman M. The effects of unemployment on mood, self-esteem, locus of control and depressive effect of school leavers / M. Tiggeman, A. Winefield // *Occup. Psychol.* 1984; p. 33 – 42.
383. Trommsdorff G. Future orientation of institutionalized and noninstitutionalized delinquents and nondelinquents / G. Trommsdorff, H. Lamm // *Europ. J. Soc. Psychol.* 1980. – V. 10. – P. 247–248.
384. Tyszka Z. Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa, (w:) *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk. – Warszawa, 1995.
385. Ustawa z dnia 22 listopada 2013 r., o postępowaniu wobec osób z zaburzeniami psychicznymi stwarzających zagrożenie życia, zdrowia lub wolności seksualnej innym osobom. *Dz.U.* 2014 poz. 24.
386. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Kodeks Karny. *Dz. U.* 1997 nr 88 poz. 553.
387. Warr P. B. Adapting to the unemployed role: a longitudinal investigation. / P. Warr, P. Jackson // *Soc Sci. Med* 1987. – P. 1219–1224.
388. Warr P. B. Job loss, unemployment and psychological wellbeing / P.B. Warr // New York: Plenum Press, 1984. – P. 219 – 224.
389. Watson J.B. Behaviorism / J.B. Watson. – London : Regan Paul. Trench Traubner, 1931.
390. Westergaard J. After redundancy: the experience of economic insecurity / J. Westergaard, I. Noble, A. Walker // Cambridge: Polity Press, 1989. – P. 195–222
391. Wexler B.E. Brain and Culture. Neurobiology, Ideology, and Social Change / B.E. Wexler. – Cambridge, MA : The MIT Press. – 2008. – 203 p.
392. White J. B. Horizontal hostility: Multiple minority groups and differentiation from the mainstream / J. White, M. Schmitt, E. Langer // *Group Processes and Intergroup Relations.* – 9. – 2006. – P. 339–358.
393. Wiatrowska L., Problemy edukacyjne dzieci w wychowaniu z karą i nagrodą w tle, [w:] E. Bochno, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Codziennosc szkoły. Uczeń*, Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków 2014, s. 155.
394. Wiatrowska L., Werbalne i obrazowe przyswajanie liter. Nauczanie dzieci z dysleksją i nie tylko..., Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2012.
395. Willis D. Towards a New Methodology / D. Willis // *English Teaching Professional.* – 2004. – №33. – P.4–6.
396. Winefield A. H. Psychological concomitants of satisfactory employment and unemployment in young people / A.H. Winefield, M. Tiggeman, R.D. Goldney // *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 1988. – P. 125–132.

397. Winefield A. H. The psychological impact of unemployment and unsatisfactory employment in young men and women: longitudinal and cross-sectional data / A.H. Winefield, M. Tiggeman, R.D. Goldney // 1991. – P. 473–480.
398. Wingate J. The Power of Attention / J. Wingate // English Teaching Professional. – 2004. – №34. – P.35.
399. Wojtczak D. Ludzie starzy i starość w polityce społecznej // Praca socjalna, 2005.
400. www.economist.com/printed/2013-04-27 Stephen, M. G. The psychology of competition: a social comparison perspective [Electronic resource] / M. Stephen, A. Tor, M. Tyrone // Perspectives on psychological science/ – 2013 – 8 (6)/ P. 634–650 – Access mode: <http://pps.sagepub.com/content/8/6/634>.
401. Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 23 listopada 2013. Sygnatura Akt K 6/14.
402. Zawadzka E. Funkcje rodziny dawniej i współcześnie. Podo-bieństwa i różnice – studium teoretyczne // Instytucja rodziny wczoraj i dziś Perspektywa interdyscyplinarna Tom 1 Między prawem i rynkiem / pod red. K.M. Stępkowska, J. K. Stępkowska. – TOP, 2012.

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.

Бойко-Бузиль Юлія Юрївна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, Україна.

Василега Ольга Юрївна, викладач кафедри психології, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна.

Ващенко Ірина Володимирівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Вержиховська 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.

Візнюк Інна Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Вознюк Алла Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології комунального закладу «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», м. Суми, Україна.

Вятровська Леокадія, старший викладач, Державна Вища Школа Заводова ім. ротмістра Вітольда Пілецького в Освенцім, м. Освенцім, Республіка Польща.

Ганкевич Олександра Вікторівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Інституту людини, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

Гільова Лариса Леонідівна, старший викладач кафедри психології комунального закладу «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», м. Суми, Україна.

Горопаха Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І., Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Грабовська Софія Леонідівна, кандидат філософських наук, професор, завідувач кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Жовнер Віталій Юрійович, аспірант кафедри психології, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна.

Канюка Світлана Іванівна, аспірант кафедри вікової та педагогічної психології, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Карамушка Людмила Миколаївна, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-організаційної роботи та міжнародних наукових зв'язків Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Кириченко Тетяна Василівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький, Україна.

Клаудія Пьонтковска, магістр, випускниця Жешівського університету в Жешові, м. Жешів, Республіка Польща.

Коваленко Марта Валентинівна, аспірантка кафедри практичної психології, асистент кафедри педагогіки та методики професійного навчання, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна.

Коваль Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

Компанович Маріанна Станіславівна, викладач кафедри психології, Львівського інституту ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональної Академії управління персоналом», м. Львів, Україна.

Кондрацька Лариса Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології, Харківська гуманітарно-педагогічна академія, м. Харків, Україна.

Корольчук Микола Степанович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна.

Косарева Оксана Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І., Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Крамченкова Віра Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри наукових основ управління та психології, Харківський національний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна

Кристіан Шайна, магістр, випускник Педагогічного факультету Жешівського університету в Жешові, молодший інструктор пенітенціарної служби карного закладу №1 у Вроцлаві, м. Вроцлав, Республіка Польща.

Кузнецов Олексій Ігоревич, доцент кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна.

Кулик Наталія Андріївна, старший викладач кафедри психології комунального закладу «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», м. Суми, Україна.

Литвин Сергій Віталійович, аспірант кафедри психодіагностики та клінічної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Литвиненко Олена Олександрівна, кандидат психологічних наук, практичний психолог, викладач Державного вищого навчального закладу «Київський коледж легкої промисловості», м. Київ, Україна.

Ляшин Ярослав Євгенович, викладач кафедри психології, Ужгородський національний університет, м. Ужгород, Україна.

Максименко Ксенія Сергіївна, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця м. Київ, Україна.

Малишева Каріна Олегівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Маліновська Наталія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І., Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, Україна.

Марек Палюх, доктор габілітований гуманітарних наук, професор надзвичайний, завідувач кафедри соціальної педагогіки і ресоціалізації Педагогічного факультету, Жешівський університет в Жешові, м. Жешів, Республіка Польща.

Морозова-Ларіна Ольга Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Нестерук-Володимирець Ольга Володимирівна, пошукувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету; практичний психолог, Рівненський міський Палац дітей та молоді, м. Рівне, Україна.

Нішкур Дар'я Аркадіївна, студентка 3 курсу факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Пасічна Валерія Григорівна, аспірантка кафедри психології, Університет економіки та права «КРОК», м. Київ, Україна.

Петровська Інга Ростиславівна, кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Потоцька Ірина Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри медичної психології та психіатрії з курсом післядипломної освіти, Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова, м. Вінниця, Україна.

Рисинець Тетяна Петрівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри нормальної фізіології, Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова, м. Вінниця, Україна.

Рудь Галина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії,

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

Сазонова Олена Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

Сидоренко Ірина Валеріївна, старший викладач кафедри психології, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна.

Фельдман Юлія Ігорівна, аспірант кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна.

Фоменко Карина Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна.

Худобін Олександр Юрійович, студент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Хуртенко Оксана Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Царькова Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна.

Чеканська Лариса Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна.

Шевчук Марина Анатоліївна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, викладач кафедри теоретико-методичних основ фізичного виховання, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

Яцина Олена Федорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Maksymenko Serhiy 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, Kyiv, Ukraine.

Boiko-Buzyl Yuliya Yuriivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Doctoral Student of Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, Ukraine.

Vasyleha Olha Yuriivna, Lecturer of the Department of Psychology, Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Sumy, Ukraine.

Vashchenko Iryna Volodymyrivna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of General Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Verzhkykhovska Olena Mykolaivna, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor, Head of the Department of Psychological and Medical and Pedagogical Basis of Remedial Work of the Faculty of Correctional and Social Pedagogy and Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Vizniuk Inna Mykolaivna, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Psychology and Social Education, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi, Vinnytsia, Ukraine.

Vozniuk Alla Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Psychology, Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Sumy, Ukraine.

Wiatrowska Leokadia, Senior Lecturer in Wyższa Szkoła Zawodowa im. rotmistrza W. Pileckiego w Oświęcimiu, Oświęcim, Republic of Poland.

Hankevych Oleksandra Viktorivna, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Applied Psychology of the Institute of Human Sciences, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.

Hiliova Larysa Leonidivna, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Municipal Institution Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Sumy, Ukraine.

Horopakha Natalia Mykhailivna, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Psychology (Preschool and Correctional) named after Professor T.I. Ponimanska, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

Hrabovska Sofia Leonidivna, Candidate of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Psychology, Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine.

Zhovner Vitaliy Yuriyovych, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine.

Kaniuka Svitlana Ivanivna, Postgraduate Student of the Department of Developmental and Pedagogical Psychology, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine.

Karamushka Liudmyla Mykolaivna, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Deputy Director of Scientific and Organizational Work and International Scientific Relations of G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine.

Kyrychenko Tetiana Vasylivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Psychology, State Higher Education Institution «Pereyaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda», Pereyaslav-Khmelnyskyi, Ukraine.

Kludia Piątkowska, Master, Graduate of University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland.

Kovalenko Marta Valentynivna, Postgraduate Student of the Department of Practical Psychology, Assistant of the Department of Pedagogy and Methodology of Professional Training of Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Kharkiv, Ukraine.

Koval Iryna Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Foreign Languages Practice and Methods of Teaching, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

Kompanovych Marianna Stanislavivna, Lecturer of the Department of Psychology, Lviv Institute of PJSC «Higher Educational Institution «Interregional Academy of Personnel Management», Lviv, Ukraine.

Kondratska Larysa Viktorivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy, Kharkiv, Ukraine.

Korolchuk Mykola Stepanovych, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of Psychology, Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine.

Kosareva Oksana Ivanivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Psychology (preschool and correction) named after Professor Ponimanska T.I, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

Kramchenkova Vira Oleksandrivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Scientific Basics of Management and Psychology, H.S.Skovoroda Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine.

Krystian Szajna, Master, Graduate of Pedagogical Faculty of University of Rzeszow, Junior Instructor of Penitentiary Institution №1 in Wrocław, Wrocław, Republic of Poland.

Kuznetsov Oleksiy Ihorevych, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

Kulyk Nataliia Andriivna, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Municipal Institution Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Sumy, Ukraine.

Lytvyn Serhiy Vitaliyovych, Postgraduate Student of the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Lytvynenko Olena Oleksandrivna, Candidate of Psychological Science, Practicing Psychologist, Lecturer of State Higher Educational Establishment “Kyiv College of Light Industry”, Kyiv, Ukraine.

Liashyn Yaroslav Yevhenovych, Teacher of the Department of Psychology, Uzhgorod National University, Uzhgorod, Ukraine.

Malysheva Karine Olehivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Malinovska Natalia Vasylivna, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Psychology (Preschool and Correctional) named after Professor

T.I. Ponimanska, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

Marek Paluch, Doctor Habilitated in the Humanities, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy and Resocialization of Pedagogical Faculty, University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland.

Morozova-Larina Olha Ihorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Maksymenko Kseniia Serhiivna, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

Nesteruk-Volodymyrets Olga Volodymyrivna, Applicant of the Department of Educational and Age Psychology, Rivne State University of the Humanities; Practical Psychologist of the Palace of Children and Youth, Rivne, Ukraine.

Nishkur Daria Arkadiivna, 3-year Student of the Department of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Onufriieva Liana Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Professor of the Department of General and Applied Psychology, Head of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

Pasichna Valeriia Hryhorivna, Postgraduate Student of the Department of Psychology, University of Economics and Law «KROK», Kyiv, Ukraine.

Petrovska Inha Rostyslavivna, Candidate of Technical Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine.

Pototska Iryna Serhiivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Medical Psychology and Psychiatry with the Course of Postgraduate Education, Vinnytsia National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsia, Ukraine.

Rysynets Tetiana Petrivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Lecturer of the Department of Normal Physiology, Vinnytsia National Pirogov Memorial Medical University, Vinnytsia, Ukraine.

Rud Halyna Volodymyrivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology and Psychotherapy, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

Sazonova Olena Volodymyrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Lviv Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

Sydorenko Iryna Valeriivna, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Sumy, Ukraine.

Feldman Yuliya Ihorivna, Postgraduate Student of the Department of Practical Psychology, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

Fomenko Karyna Ihorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

Khudobin Oleksandr Yuriyovych, Student, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi, Melitopol, Ukraine.

Khurtenko Oksana Viktorivna, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University of Vinnytsia, Vinnytsia, Ukraine.

Tsarkova Olha Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi, Melitopol, Ukraine.

Shevchuk Maryna Anatoliivna, Candidate of Sciences in Physical Education and Sport, Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University of Vinnytsia, Vinnytsia, Ukraine.

Chekanska Larysa Mykolaiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Sumy Regional Institute of Postgraduate Education, Sumy, Ukraine.

Yatsyna Olena Fedorivna, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor of the Department of Psychology, State Higher Educational Institution «Uzhgorod National University», Uzhgorod, Ukraine.

Зміст

С.Д. Максименко Біхевіоризм, гештальт-психологія та структурний підхід Вундта	7
Ю.Ю. Бойко-Бузиль Ретроспектива сутності поняття професійного та особистісного становлення	15
I.V. Vashchenko, L.V. Kondratska, D.A. Nishkur Psychological symptomatology of the phenomenon «emotional burnout» of teenagers: empiric researches	28
О.М. Вержиховська Психолого-педагогічне вивчення рівня сформованості моральних якостей у молодших розумово відсталих школярів.	44
І.М. Візнюк Психологічні детермінанти розвитку іпохондричних розладів у людини за психодіагностичними параметрами.	55
А.В. Вознюк Результати впровадження тренінгової програми психологічної допомоги керівникам щодо успішного управління педагогічними працівниками в освітніх округах	67
Leokadia Wiatrowska Myślenie o wychowaniu – refleksje wokół nagród i kar	76
О.В. Ганкевич Ризики порушення якості подружнього життя.	87
Л.Л. Гільова, Н.А. Кулик Удосконалення механізмів емоційної саморегуляції вчителя засобами позитивної психотерапії	106
Н.М. Горобаха, Н.В. Маліновська Особливості мотивів навчально-мовленнєвої діяльності старших дошкільників	119

С.Л. Грабовська, І.Р. Петровська

Особливості світосприйняття та ціннісно-мотиваційної сфери студентів з різним типом громадянської ідентичності 130

В.Ю. Жовнер

Аналіз теоретико-методичних підходів дослідження конкурентоспроможності особистості та її детермінант в іноземній літературі. 144

С.І. Канюка

Вплив толерантності жінок на формування їх психологічної готовності до майбутнього материнства . . . 155

Т.В. Кириченко

Психологічні аспекти розвитку комунікації майбутніх учителів у процесі професійної підготовки . . . 172

М.В. Коваленко

Когнітивні особливості психосоматичної компетентності майбутніх психологів 183

І.В. Коваль

Мотиви вивчення іноземної мови студентами вищого навчального закладу: психологічний аспект 193

М.С. Компанович

Емоційна лабільність та шляхи її корекції у підлітків із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями 207

М.С. Корольчук, В.Г. Пасічна

Детермінанти і вплив молодіжного безробіття на адаптаційні можливості особистості (за результатом аналізу іноземних джерел) 221

О.І. Косарева, Г. В. Рудь

Психологічні чинники генези особистісної сфери першокурсників 235

В.О. Крамченкова

Базисні переконання особистості курців 246

О.І. Кузнецов

Структура та типологічні особливості релігійності студентів 259

О.О. Литвиненко

Особливості тренінгової роботи з мріями студентів,
які мають порушення слуху 272

С.В. Литвин, К.О. Малишева, О.І. Морозова-Ларіна

Нейропсихологічні кореляти конструктів теорії
особистості Карла Роджерса 283

Я.Є. Ляшин

Копінг у подоланні життєвих труднощів 293

К.С. Максименко

Эмпирическое исследование соотношения
соматического заболевания и психических состояний . . . 309

О.В. Нестерук-Володимирець

Культурно-історичне розуміння становлення
комунікативної культури особистості старшокласника
засобами художньої літератури 322

L.A. Onufriieva

Psychological characteristics of personality
development and the formation of professional
self-consciousness of the student's personality
while studying at higher educational institution 336

М. Палюх, К. Пьонтковска

Положение стареющего человека в обществе в эпоху
современных трансформаций цивилизации 347

Марек Палюх, Кристиан Шайна

Современные проблемы социальной патологии
в Польше. Педофилия как аксионормативное
нарушение и законодательно-правовой вызов 359

Т.П. Рисинець, І.С. Потоцька

Формування поведінки подолання в процесі
професійного становлення майбутніх психологів 371

О.В. Сазонова

Мотиваційні особливості процесу прийняття рішень 383

І.В. Сидоренко, О.Ю. Василега

Гендерний підхід в освіті: соціально-культурні
та психолого-педагогічні аспекти 401

Ю.І. Фельдман

Валеоустановка в зв'язку з копінг-стратегіями
та захисними механізмами особистості 411

К.І. Фоменко

Губристична мотивація як чинник становлення
Я-концепції у студентів 426

О.У. Khudobin, О.В. Tsarkova

The study of personality traits that affect the formation
of coping strategies 437

О.В. Хуртенко, М.А. Шевчук

Психолого-педагогічні технології впливу
комплексної хореографічної підготовки на розвиток
рухових здібностей юних акробатів 448

Л.М. Чеканська

Проблеми навчання та виховання ліворуких дітей 460

О.Ф. Яцина

Дискурс бажання як спосіб конституювання Я
та конструювання практик шлюбно-сімейного
партнерства та батьківства 470

НАУКОВІ ПОДІЇ

С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка

До 70-річчя наукової діяльності Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України 486

Бібліографія. 497

Відомості про авторів 524

CONTENTS

S.D. Maksymenko

Behaviorism, Gestalt psychology and structural approach of Wundt 7

Y.Y. Boiko-Buzyl

The retrospective of the essence of concept of professional and personal formation 15

I.V. Vashchenko, L.V. Kondratska, D.A. Nishkur

Psychological symptomatology of the phenomenon «emotional burnout» of teenagers: empiric researches 28

O.M. Verzhyskivska

Psychological and pedagogical study of formation of mentally retarded primary schoolchildren's moral qualities 44

I.M. Vizniuk

Psychological determinants of a person's hypochondriacal maladies development according to the psychodiagnostic parameters. 55

A.V. Vozniuk

The results of the training program implementation on the psychological help to managers concerning the successful management of teaching staff in educational districts 67

Leokadia Wiatrowska

Thinking about education – reflections concerning the rewards and punishments 76

O.V. Hankevych

The risks of marriage interruption 87

L.L. Hiliova, N.A. Kulyk

The improvement of teacher's emotional self-regulation mechanisms by means of positive psychotherapy 106

N.M. Horopakha, N.V. Malinowska

Particular qualities of senior preschoolers' educational-speaking activities motives 119

S.L. Hrabovska, I.R. Petrovska

Features of world perception and value-motivational
sphere of students with different types of civic
identity130

V.Yu. Zhovner

Analysis of the Theoretical and Methodological
Approaches to the Study of Personality Competitiveness
and its Determinants in Foreign Literature144

S.I. Kaniuka

Impact of the women's tolerance on the formation of their
psychological preparedness for future maternity.....155

T.V. Kyrychenko

Psychological aspects of future teachers' communication
development in the course of professional training172

M.V. Kovalenko

Cognitive features of psychosomatic competence
of future psychologists183

I.V. Koval

Motives of foreign language learning by students
of higher education: the psychological aspect.....193

M.S. Kompanovych

Emotional lability and ways of its correction in teenagers
with psychosomatic cardiovascular diseases.....207

M.S. Korolchuk, V.H. Pasichna

Determinants and Impact of Youth Unemployment
on the Adaptive Capacity of the Individual
(Based on the Analysis of Foreign Sources).....221

O.I. Kosareva, H.V. Rud

Psychological genesis factors of the personal
freshman's sphere235

V.O. Kramchenkova

Basic Beliefs of Smoking Individuals246

O.I. Kuznetsov

The structure and typological features of students'
religiosity259

O.O. Lytvynenko

Peculiarities of training work with the dreams
of students that have hearing impairments 272

S.V. Lytvyn, K.O. Malysheva, O.I. Morozova-Larina

Neuropsychological correlates of Carl Rogers' theory
of personality constructs. 283

Y.Y. Liashyn

Coping in overcoming life challenges 293

K.S. Maksymenko

An empirical study of the correlation between
physical illness and mental states 309

O.V. Nesteruk-Volodymyrets

Cultural and historical understanding of
senior pupils' communicative culture formation
by means of fiction 322

L.A. Onufriieva

Psychological characteristics of personality
development and the formation of professional
self-consciousness of the student's personality
while studying at higher educational institution 336

M. Paluch, K. Piątkowska

Position of aging man in the society in the period
of modern civilization transformations 347

Marek Paluch, Krystian Szajna

Modern problems of social pathology in Poland.
Pedophilia as axionormative disorder and
legislative legal challenge 359

T.P. Rysynets, I.S. Pototska

Formation of the coping behavior in the professional
development of future psychologists 371

O.V. Sazonova

Motivational peculiarities of the decision making process . . . 383

I.V. Sydorenko, O.Y. Vasyleha

The gender approach in education: socio-cultural,
psychological and pedagogical aspects 401

Y.I. Feldman

Valeological mindset in relation to coping strategies
and defense mechanisms of the individual 411

K.I. Fomenko

Hubristic motivation as the factor of formation
of students' self-concept 426

O.Y. Khudobin, O.V. Tsarkova

The study of personality traits that affect the formation
of coping strategies 437

O.V. Khurtenko, M.A. Shevchuk

Psychological and pedagogical technologies
of complex choreographic training effect on movement
skills development in young acrobats 448

L.M. Chekanska

Problems of left-handed children education 460

O.F. Yatsyna

The discourse of desire as the way of Me-constitution
and construction of practices of matrimonial partnership
and parenthood 470

SCIENTIFIC EVENTS

S.D. Maksymenko, L.M. Karamushka

To the 70th anniversary of scientific
activities of G.S. Kostiuk Institute of psychology
at the National Academy of Pedagogical Science
of Ukraine 486

Bibliography 497

Information about the authors 529

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, CEJSH, Google Scholar, Research Bible, ERIN PLUS, OAJI** 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-Podilskyyi 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, Research Bible, ERIH PLUS, OAJI** and approved by the Ministry of Education and Science as a specialized scientific edition of Ukraine where the results of the theses for obtaining the degrees of Doctor and Candidate of psychological sciences can be published. Only original (never published before or submitted to any other journal for reviewing) papers in Ukrainian, Russian, English, Polish, German or Czech are accepted. The periodicity is 4 times a year.

The editorial board of the periodical «Problems of modern psychology» invites you to send your paper for publishing in the Journal. The editorial board will review the papers and inform the author(s) about any decision. The editorial board will be responsible for the publication reserving the right of requesting the author(s) for modifications.

The originals submitted for the publication in the periodical «Problems of modern psychology» must meet the following requirements:

Format/length

The original must be in version similar or higher than Word 97. The recommended length is from 12 pages including references and summaries, printed on A4 paper format, with 2,5 cm for upper, lower and left margins, 1 cm for right margin, observing 1,5 space between lines and with Times New Roman font type, with a 14 point body. Onepage essay on the article should be given in English. Article pages must be numbered. Hyphens mustn't be used. Fractional numbers should be submitted by commas (e.g. 0,204). Formulas must be with 11 point body, large index – 8, small index – 5, a large symbol – 14, a small symbol – 11 font type. Tables, figures, pictures must be numbered and named. Illustrations must be given in the text, and their names – in italics. A figure must be made by means of MS Word and grouped as one object.

Title – author's identification

The first page must include the code of UDC of the article from the left of the page, author's name and e-mail from the right of the page, e.g. N.V. Tkachuk, e-mail: tkachuknat@yandex.ua. The title of the article should be written in bold, centered, Times New Roman, 14 point body.

Summary/key words

Each paper should include brief summaries in Ukrainian, Russian before the article and English at the end of the article preceded by the author's family and given names, title of the article (in the respective language). The three summaries should have the length from 25 lines and key words should have 810 words, included at the end of each of them.

Text

Articles must follow the requirements of the Resolution of the Presidium of the НАС of Ukraine from 15.01.03 № 705/1 with the following essential elements that are written in the text:

- problem definition and its relationship with important scientific and practical tasks;
- analysis of recent researches and publications;
- purpose of article (the main problems);
- methods and techniques;
- the main material study with full justification of scientific results;
- conclusions of the study and prospects of the research;
- references (according to the latest requirements);
- list of references in transliteration (link to online translation in transliteration <http://translit.ru/>);
- initials and last name of the author, title of the article in English;
- summary in English (from 25 lines) and key words in English (810 words);
- information about the author in Ukrainian and English: surname, name and patronymic; degree, title, position, place of work, city, country. Phone number and number of the department of post-office;
- abstract of the article in English.

The papers should be sent to the E-mail: kpnu_lab_ps@ukr.net

All papers will be published in open access on the Journal site: <http://problems.kpnu.edu.ua/en/>

References

References should come after the text of the article. They should be written with a 14 point body and in alphabetic order.

Electronic resources: The Scottish Institute for Residential Child Care. Social Work Undergraduate Degree [Electronic resource]. – Access mode : <<http://www.sirc.org.uk/education/honsdegree>> – Title. – English.

Thesis: Волченко О.М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : дис...кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ольга Михайлівна Волченко. – К. : НАПН України, Інст педагогіки, 2011. – 264 с.

Journals: Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Татьяна Дмитриевна Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002 – № 2. – С. 42–45.

A book of an author: Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : Стоки, 1996. – 237 с.

A book of two-three authors: Редько В.Б. Учебник физики и видеозапись / В.Б.Редько, Р.В.Борисович, В.В.Молодцова. – Одесса : «Оптиум», 2002 – 140 с.

A book of four or more authors: Вікова і педагогічна психологія : Навчальний посібник. – 2-ге. вид. / [О.В.Скрипченко, Л.В.Волинська, З.В.Огороднійчук, І.С.Булах та ін.]. – Київ : Каравела, 2009. – 400 с.

Collection of scientific works: Bernier A. The ClientCounselor Match And The Corrective Emotional Experience : Evidence From Interpersonal And Attachment Research / A. Bernier, M. Dozier// Psychotherapy : Theory/Research/Practice/ Training. – 2002. – V. 39(1). – P. 32–43.

Evans J. Cohort study of depressed mood during pregnancy and following childbirth / J. Evans, J. Heron, H. Francomb // BMJ. – 2001. – Vol. 323. – P. 257–260.

Quotations in the text should be as follows: According to Thackeray, Patterson [1; 5], where 1 and 5 means the first and the fifth position in the literature, while [1, 5] means the first position in the literature and number of page with quotation. Any examples should be numbered consecutively with Arabic numerals.

Reviewing procedure of the articles:

1. «Problems of modern psychology» is a reviewed collection of research papers.
2. Editors use a double-blind review procedure, where reviewers and authors do not know each other's identity.
3. After a preliminary internal review, articles are sent to two external reviewers, who are subject specialists. In case of lack of consensus between the two reviewers concerning publication permission, editors summon a third reviewer.
4. After receiving a filled review form, the included notes are sent the author of the article.
5. When the article is granted the publication permission at «Problems of modern psychology», the authors are asked to include the reviewers' correction, and comment on the review in writing.
6. If the author does not agree with some of the corrections, their justification is consulted with the reviewer who has proposed them. In justified cases a third reviewer could be asked for consultation.
7. A list of reviewers cooperating with the collection of research papers «Problems of modern psychology» is published in the edition and on our website.
8. Reviews have a written form, the originals are stored in the archives.

To counteract «ghostwriting» and «guest authorship», we ask authors to:

- reveal their contribution to the article and the institutional affiliation of all authors who participate in the publication;
- indicate information about the sources found for submitted publication, contribution of scientific and research institution, or other institutions;
- sign a declaration of copyright which will be sent to those authors whose articles are accepted;
- any indication of plagiarism, or braking conditions of copyright, will be exposed by the editorial team to the institutions involved.

Scientific publication

Problems of modern psychology

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

Issue 35

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 35

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. 32,09.
Тираж 300 пр. Зам. № 721.

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.