

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 38**

Кам'янець-Подільський  
«Аксиома»  
2017

УДК 378(082):159.9  
П68

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:**

- І.В. Ващенко** – доктор психологічних наук, професор, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, 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 № 11 від 26.10.2017 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 10 від 21.09.2017 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; **Є.В. Тополов**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, 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. Чепелева**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету імені Зігмунда Фрейда (Австрійська Республіка); **Антон Фабіан**, професор, доктор 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 Пехота**, доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, старший викладач, Жешівський університет (Республіка Польща); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Жешівський університет (Республіка Польща); **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор психологічних наук, ад'юнкт, Жешівський університет (Республіка Польща); **І.О. Фурманов**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Білоруський державний університет (Республіка Білорусь); **О.І. Медведська**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Брестський державний університет імені О. С. Пушкіна (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 Длugoша 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).

**П68 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. 38. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – 508 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**

*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 38**

Kamianets-Podilskyi  
«Aksioma»  
2017

UDC 378(082):159.9  
P68

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

**Reviewers:**

**I.V. Vashchenko** – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, 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 № 11 of 26.10.2017), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol № 10 of 21.09.2017)*

**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; **Y.V. Topolov**, Doctor of Psychological Sciences, Leading Research Officer, 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. Onufrieva**, 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 Stencel**, Doctor of Science, Assistant Professor, St. Elizabeth Higher School of Health Care and Social Work, Bratislava (Slovak Republic); **Beata Anna Piechota**, 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); **O.I. Medvedska**, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Psychology, Brest State University named after A.S. Pushkin (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., Praso University (Slovak Republic); **Alisa Petrasova**, Assistant Professor, Praso University (Slovak Republic); **V.I.Luhovyi**, the First Vice President of NAPS of Ukraine, Academician of NAPS of Ukraine, Doctor of Pedagogical Science, Professor (Ukraine); **O.Y.Chebykin**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor (Ukraine); **T.S.Yatsenko**, Academician of NAPS of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor (Ukraine).

**P68 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – 508 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**

*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](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)

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

# Теорія вищої нервової діяльності

## І. П. ПАВЛОВА

---

Maksymenko S. D. I. P. Pavlov's theory of higher nervous activities / S. D. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 7–17.

---

### **S. D. Maksymenko. I. P. Pavlov's theory of higher nervous activities.**

An overview of I. P. Pavlov's theory of higher nervous activities was made by the author. It is emphasized that the main principle of the work of the hemispheres, according to I. P. Pavlov, is the formation of temporary nerve bonds or conditioned reflexes. It is noted that processes occurring in the hemispheres of the brain are constantly seeking to unite, to stereotypical unifying activities, and the set of stimuli that enter the hemispheres both from the outside and inside of the body, collide, interact, are systematized and culminated in the formation of a dynamic stereotype. It is shown that a person, by automating his actions, develops skills and habits that facilitate the implementation of consciously directed activities, where dynamic stereotypes play a leading role. It is found out that the development and processing of a dynamic stereotype requires a great deal of work on the nervous system, which can take place over a long period of time and depends on the complexity of the activities, as well as on the individuality and condition of an animal or a person. It is noted that the development and support of a dynamic stereotype is always associated with certain experiences. It is established that the nervous processes that are reflected in the hemispheres of the brain during the formation and maintenance of a dynamic stereotype are the basis of feelings, they determine their character and intensity. The feelings of difficulty, vivacity and tiredness, satisfaction and frustration, joy and despair, etc. are noted to have their own physiological basis for change, the violation of the old dynamic stereotype or the difficulty of establishing a new one. It is found out that a dynamic stereotype is better formed when the stimuli act in a certain system, in a certain sequence and in a certain order. The dynamic stereotype is supported due to observance of certain external order, system and activity mode.

**Key words:** I. P. Pavlov's theory of higher nervous system, nerve links, conditioned reflexes, unconditioned reflexes, dynamic stereotype, nervous system, reflex activities, psyche, individual, person, large hemispheres of the brain, behavior.

**С. Д. Максименко. Теорія вищої нервової діяльності І. П. Павлова.**

Автором зроблено огляд теорії вищої нервової діяльності І. П. Павлова. Акцентовано, що головний принцип роботи великих півкуль, як довів І. П. Павлов, – утворення тимчасових нервових зв'язків або умовних рефлексів. Зазначено, що процеси, які відбуваються у великих півкулях головного мозку, постійно прагнуть до об'єднання, до стереотипної об'єднувальної діяльності, а безліч подразнень, що надходять до великих півкуль як ззовні, так і зсередини організму, стикаються, взаємодіють, систематизуються і завершуються утворенням динамічного стереотипу. Показано, що людина, автоматизуючи свої дії, виробляє навички та звички, які полегшують здійснення свідомо спрямованої діяльності, де головну роль відіграють динамічні стереотипи. З'ясовано, що вироблення і перероблення динамічного стереотипу потребують великої роботи нервової системи, яка може відбуватися впродовж тривалого часу і залежить від складності самої діяльності, а також від індивідуальності та стану тварини або людини. Зазначено, що вироблення та підтримання динамічного стереотипу завжди пов'язуються з певними переживаннями. Встановлено, що нервові процеси, що відображаються в півкулях головного мозку при становленні й підтримуванні динамічного стереотипу, є підґрунтям почуттів, вони зумовлюють їхній характер та інтенсивність. Указано, що почуття труднощів, бадьорості й стомленості, задоволення і засмученості, радості й відчаю тощо мають своїм фізіологічним підґрунтям зміни, порушення старого динамічного стереотипу або складність встановлення нового. З'ясовано, що динамічний стереотип краще утворюється тоді, коли подразники діють у певній системі, певній послідовності та у певному порядку. Підтримується динамічний стереотип шляхом дотримання певного зовнішнього порядку, системи та режиму діяльності.

**Ключові слова:** теорія вищої нервової діяльності І. П. Павлова, нервові зв'язки, умовні рефлекси, безумовні рефлекси, динамічний стереотип, нервова система, рефлекторна діяльність, психіка, індивід, людина, великі півкулі головного мозку, поведінка.

**Постановка проблеми.** Упродовж останніх двох століть розвиток психології був тісно пов'язаний із досягненнями філософської думки й успіхами природничих наук.

Матеріалістична інтерпретація природи та сутності психічних явищ була зумовлена появою філософії діалектичного матеріалізму й розвитком учення про природу психіки (І. М. Сеченов, І. П. Павлов).

Відображувальна діяльність людини зумовлена рефлекторною діяльністю мозку. Фундатором учення про рефлекторну природу психіки був видатний російський фізіолог І. М. Сеченов (1829–1905). У своїх працях він указував, що джерелом психічних актів як відображення діяльності є зовнішні подразники,



які діють на організм. Ця діяльність виникає під час взаємодії індивіда з навколишнім світом, що здійснюється завдяки рефлекторній діяльності мозку.

У своїй праці «Рефлекси головного мозку», яка вийшла в світ у 1863 році, І. М. Сеченов писав, що «всі акти свідомого і несвідомого життя за способом свого виникнення (походження) є рефлекси», що без зовнішнього чуттєвого подразнення неможлива психічна діяльність.

Учення І. М. Сеченова про рефлекторну природу психіки далі розвинув І. П. Павлов (1849–1936) у своїй теорії вищої нервової діяльності. Теорія рефлекторної діяльності спирається на три головні принципи наукового дослідження:

- 1) принцип детермінізму, тобто поштовху, причини будь-якої дії, її ефекту;
- 2) принцип аналізу та синтезу, тобто розкладання цілого на частини і потім створення нового цілого з елементів старого;
- 3) принцип структурності та пристосування динаміки до структури.

**Мета нашої роботи** – теоретико-методологічний огляд теорії вищої нервової діяльності І. П. Павлова та її значення для сучасної науки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Основним у вченні про вищу нервову діяльність є розуміння єдності організму та середовища. В організмі «все із зовнішнього світу». Зв'язок організму з його середовищем здійснює нервова система. Вона, як зазначає І. П. Павлов, є системою стосунків, зв'язків. Поведінка організму визначається тими умовами і середовищем, у якому діє жива істота.

Дослідженнями доведено, що великі півкулі головного мозку відіграють провідну роль у діяльності всього організму. Кора великих півкуль головного мозку, забезпечуючи потреби організму, разом із найближчими до кори підкорковими нервовими центрами здійснює складну аналітико-синтетичну діяльність. У ній утворюються складні тимчасові нервові зв'язки, за допомогою яких здійснюється регуляція відносин між організмом та зовнішнім середовищем, а також регуляція діяльності самого організму.

Цю діяльність великих півкуль І. П. Павлов і називає вищою нервовою діяльністю, підкреслюючи, що поведінка живого організму являє собою певну систему реакцій або рефлексів на подразники зовнішнього і внутрішнього середовища.

Рефлекс – відповідь організму на подразнення, яка здійснюється за допомогою нервової системи. Рефлекторна діяльність – головна форма діяльності нервової системи. Розрізняють два різновиди рефлексів: безумовні, з якими істота народжується, та умовні, які виробляються в неї після народження, упродовж життя.

Безумовні рефлекси виробилися і закріпилися упродовж тривалого періоду біологічного розвитку живих істот. Вони потрібні тварині від перших днів життя для її існування. Безумовні рефлекси забезпечують організму пошук їжі, уникнення шкідливих впливів тощо.

Безумовні рефлекси спричинені безумовними подразненнями, тобто такими, які, впливаючи на відповідні рецептори – смаковий, дотиковий та інші, – викликають відповідні реакції організму. Безумовні рефлекси не зникають і діють постійно за умови, що організм нормальний, здоровий. Складна система безумовних рефлексів являє собою ту діяльність, яку називають інстинктивною.

Безумовні рефлекси не можуть задовольнити потреб вищих організмів, що живуть за складних умов. Безумовні рефлекси могли б забезпечити потреби організму лише за абсолютної постійності зовнішнього середовища. Але оскільки воно весь час змінюється, то пристосування до нього за допомогою одних лише безумовних рефлексів неможливе. Необхідно доповнення їх тимчасовими зв'язками, які вибудовуються у тварин та людини впродовж життя.

Головний принцип роботи великих півкуль, як довів І. П. Павлов, – утворення тимчасових нервових зв'язків або умовних рефлексів. Під час своїх досліджень він помітив, що за певних умов у тварин виникають рефлекси і за відсутності безумовних подразників, наприклад, іноді слина в собаки починає виділятися, коли з'являється людина, яка його годує, хоча в цей момент їжі собаці й не дають.

Рефлекси, які виникають під впливом подразників, названо умовними. Коли на тварину одночасно діють два подразники – один безумовний, наприклад їжа, і другий умовний, який сам по собі не викликає рефлексу, скажімо, дзвінок, то у головному мозку виникають два збудження – від їжі і від дзвінка.

Оскільки вони діють одночасно, між збудженими нервовими центрами утворюється замикання, тобто встановлюється нервовий зв'язок. Унаслідок цього зв'язку умовний подразник

спричинює таку ж рефлекторну реакцію, як і безумовний. Це і є умовний рефлекс.

Зі зміною умов життя змінюються рефлекси. Вони зникають, тобто гальмуються, якщо умовний подразник не підкріплювати безумовним, і поновлюються, якщо умовний подразник знову підкріпити безумовним.

Умовно-рефлекторна діяльність людини являє собою надзвичайно складну, різноманітну і витончену систему зв'язків. Нові нервові зв'язки утворюються не лише на основі безумовних, а й на основі вже існуючих, раніше утворених умовних зв'язків, які набули відповідної сили і стійкості. Потрібні чинники утворення умовних рефлексів – оптимальна сила подразника, активність кори великих півкуль головного мозку та підкріплення умовних подразників безумовними. У навчанні такими підкріпленнями є інтерес до знань, допитливість, здивування новизною явищ.

Головними процесами нервової діяльності є збудження та гальмування. На кору великих півкуль одночасно впливає велика кількість різноманітних подразників, але реагуємо ми не на всі подразники, що надходять до кори. На значну частину подразників організм не реагує, оскільки збудження, спричинені ними, гальмуються.

Гальмування відбувається одночасно зі збудженням. Завдяки гальмуванню низки ділянок кори збудження спрямовується в якомусь одному напрямі й зосереджується в конкретному пункті кори. За певних умов збудження і гальмування поширюються, іррадіують по корі великих півкуль, викликаючи збудження або гальмування інших ділянок кори, або знову зосереджуються, концентруються в пункті свого виникнення.

Завдяки іррадіації збудження у свідомості виникають різноманітні асоціації – образи, думки, почуття, що посилюють або гальмують діяльність, яку людина виконує.

Коли збудження концентрується у певній ділянці кори, інші її ділянки в цей час гальмуються. Поширення або зосередження збудження та гальмування здійснюється за законом іррадіації та концентрації нервових процесів. Збудження і гальмування взаємодіють між собою. Збудження певних ділянок кори великих півкуль зумовлює гальмування інших ділянок кори головного мозку і, навпаки, гальмування одних ділянок кори спричинює збудження в інших її пунктах. Таке явище відбувається за законом взаємної індукції збудження та гальмування.

Розрізняють позитивну і негативну індукції. За умови позитивної індукції гальмування певної ділянки кори спричинює

збудження інших її ділянок. Діяльність організму в таких випадках відбувається в напрямі цього збудження, посилюється увага до змісту діяльності. При негативній індукції збудження певної ділянки кори викликає гальмування тих її ділянок, які було раніше активними.

Негативна індукція відбувається при відволіканні уваги від головної діяльності й зосередженні на випадкових подразненнях, які гальмують збудження, спричинене головним подразненням.

Гальмування нервових процесів буває безумовним, або зовнішнім, і умовним, або внутрішнім. Зовнішнє гальмування відбувається внаслідок впливу сильного стороннього подразника. Вироблений умовний рефлекс, наприклад, виділення слини як реагування на засвічування електричної лампочки, припиняється, якщо при цьому почне діяти сильний звук.

Зовнішнє гальмування є виявом дії негативної індукції. Воно виявляється ще й у вигляді позамежового гальмування, яке виникає тоді, коли сила збудження перевищує можливості працездатності нервової клітини. Посилення подразника в таких випадках не тільки не викликає збільшення сили реакції, а, навпаки, сила реакції зменшується або й зовсім гальмується.

Гальмівні процеси, що виникають у клітині внаслідок її перенапруження, захищають її від руйнування. Тому таке гальмування називають ще захисним.

Внутрішнє гальмування так само зумовлюється зовнішніми обставинами. Одним із проявів умовного, або внутрішнього, гальмування є послаблення тимчасових зв'язків. Воно настає тоді, коли умовний подразник (наприклад, світло), на який вироблено умовний рефлекс, час від часу не підкріплюється безумовним подразником (наприклад, їжею). Утворений зв'язок у такому випадку гальмується, і рефлекс згасає.

Якщо умовний подразник знову підкріпити безумовним, то загальмований тимчасовий нервовий зв'язок легко поновлюється, й умовний подразник знову викликає умовний рефлекс. Гальмування тимчасових нервових зв'язків спричинює забування.

Важливим виявом внутрішнього гальмування є диференціальне гальмування. Якщо підкріплювати безумовним подразником лише ті з умовних подразників, на які вироблено умовний рефлекс, то після цього умовний рефлекс виникає у відповідь на ті умовні подразники, які підкріплювалися безумовним. Збудження від інших, не підкріплюваних подразнень гальмуються, й умовний рефлекс на них не виявляється.

Так, якщо вироблено умовний рефлекс на звук, а потім підкріплюється звук лише певної висоти чи інтенсивності, то й умовний рефлекс далі виникатиме лише на звук тієї висоти чи інтенсивності, який підкріплювався. Відбувається диференціювання подразнень.

Організм точно відрізняє дієві, тобто підкріплювані подразники, від недієвих, тобто не підкріплюваних безумовним подразником. Дослідженнями встановлено, що собака, наприклад, може диференціювати звукові подразники з точністю до 1/8 тону. Диференціальне гальмування сприяє уточненню та розрізненню виправданих життєвим досвідом подразників від невиправданих.

Це яскраво проявляється в навчально-виховній діяльності. Розрізнення, уточнення й опанування знань або актів поведінки буває ефективним тоді, коли істотні властивості в них певним чином підкріплюються, а неістотні – гальмуються.

Поряд із замикальною великі півкулі головного мозку здійснюють також аналітико-синтетичні функції.

Взаємодіючи з навколишнім світом, орган ізм відповідає не на всі подразнення, що надходять до мозку, а лише на ті, які слугують задоволенню його потреб. Розрізняючи подразники, мозок на одні з них відповідає, а на інші не реагує. Так здійснюється аналіз предметів зовнішнього світу.

Найпростіший аналіз здійснюють і нижчі відділи центральної нервової системи. Вищий аналіз, який є засадовим щодо актів поведінки, здійснюється у корі великих півкуль головного мозку. Суть роботи кори полягає в аналізі та синтезі подразнень кори.

Аналітична діяльність відбувається за допомогою спеціальних механізмів – аналізаторів. Вони розвинулися впродовж біологічного розвитку тварин унаслідок їх пристосування до умов існування, до різноманітних видів енергії зовнішнього світу, що впливали на організм, – світлової, звукової, хімічної, механічної, теплової тощо.

Великі півкулі являють собою грандіозний аналізатор як зовнішнього, так і внутрішнього світу організму. Аналізатори здійснюють свою діяльність у зв'язку з гальмівними процесами, що відбуваються в корі великих півкуль. Одні подразнення або комплекси подразнень, що потрапляють до кори великих півкуль, виокремлюються, тобто викликають там збудження, на них тварина реагує, відповідає. Інші ж подразнення гальмуються, й на них тварина не відповідає.

Отже, процес аналізу має своє підґрунтя, з одного боку, в аналізаторній здатності наших рецепторів, периферійних закінчень, а з іншого – в процесах гальмування, яке розвивається в корі великих півкуль головного мозку і розмежовує те, що не відповідає дійсності, і те, що їй відповідає. Процес гальмування сприяє коригуванню аналітичної діяльності великих півкуль головного мозку.

Водночас з аналізом великі півкулі головного мозку здійснюють і синтетичну діяльність, сутність якої полягає в замиканні нервових зв'язків. Синтетична діяльність великих півкуль буває дуже складною. Утворюються цілі ланцюги й системи тимчасових зв'язків. Ті процеси, які в психології називають асоціаціями, є не що інше, як утворення тимчасових зв'язків, тобто – це акти синтезу. Мислення, зазначав І. П. Павлов, являє собою не що інше, як асоціацію – спочатку елементарну, а потім ланцюги асоціацій, кожна ж перша асоціація – це момент народження думки.

Щоб успішно орієнтуватися в навколишньому світі, тварина неодмінно повинна аналізувати й синтезувати його. Пізнавальні процеси, мислення – це і є складна аналітико-синтетична діяльність кори. Специфічно людське мислення виникає внаслідок складнішої аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль на основі мови.

Діяльність великих півкуль головного мозку – це сигнальна діяльність. Великі півкулі головного мозку завжди діють у відповідь на різноманітні подразнення, які сигналізують про те, що має для життя організму важливе значення. Наприклад, світло або звук можуть сигналізувати живій істоті про наявність їжі, про небезпеку тощо.

Сигнали, що їх викликають предмети та їхні властивості або явища природи, являють собою першу сигнальну систему. Вона властива і тваринам, і людині.

Перша сигнальна система – це фізіологічне підґрунтя відчуттів, сприймань, уявлень. Дійсність для тварин сигналізується майже виключно подразненнями, які безпосередньо надходять у спеціальні клітини зорових, слухових та інших рецепторів організму, та їх відбитками у великих півкулях.

Вища нервова діяльність людини як суспільної істоти якісно відмінна від вищої нервової діяльності тварин. У процесі праці, в суспільному житті люди виробили звукову мову як засіб зв'язку, засіб спілкування між собою.

Мовна функція спричинила появу нового принципу діяльності великих півкуль. Слово в житті людини стало своєрідним сигналом. Воно є другою, суто людською, сигнальною системою дійсності. Кожне слово як назва предмета, властивості або дії замінює відповідний сигнал першої сигнальної системи.

Якщо наші відчуття та сприймання предметів і явищ навколишнього світу є для нас сигналами першої сигнальної системи дійсності, конкретними сигналами, зазначає І. П. Павлов, то мова, насамперед кінестетичні подразнення, що надходять у кору від мовних органів, – це сигнали другої сигнальної системи, сигнали сигналів.

Слово через попередній життєвий досвід дорослої людини пов'язане з усіма зовнішніми та внутрішніми подразненнями, що надходять у великі півкулі. Воно їх сигналізує, замінює і внаслідок цього може спричинити всі ті дії, реакції, які викликають конкретні подразнення.

Друга сигнальна система виникає на основі першої сигнальної системи і без неї існувати не може. Вона діє лише у зв'язку з діяльністю першої сигнальної системи, вступаючи з нею в найскладніші взаємозв'язки.

Друга сигнальна система у взаємодії з першою сигнальною системою є фізіологічним підґрунтям вищого, абстрактного мислення людини та її свідомості, засобом самопізнання. Низка інших психологічних процесів (сприймання, пам'ять, уява, формування навичок тощо) на фізіологічному рівні також є результатом взаємодії першої і другої сигнальних систем. Участь другої сигнальної системи в цих психологічних процесах перетворює їх на свідомі процеси.

Великі півкулі головного мозку – надзвичайно складна динамічна система. Впродовж діяльності постійно утворюються нові умовні зв'язки. Вони об'єднуються в певні системи. Системність зв'язків забезпечує успіх діяльності тварини та людини.

Процеси, які відбуваються у великих півкулях головного мозку, постійно прагнуть до об'єднання, до стереотипної об'єднувальної діяльності. Безліч подразнень, що надходять до великих півкуль як ззовні, так і зсередини організму, стикаються, взаємодіють, систематизуються і завершуються утворенням динамічного стереотипу.

Динамічний стереотип потрібний для успішної взаємодії організму із середовищем. Повторення однакових рухів і дій, однакових актів поведінки, схожих реакцій організму забезпечує йому успіх у діяльності, в задоволенні потреб.

Усім відомо, що людина звикає до певного способу дій, виробляє певний спосіб сприймання, запам'ятовування, мислення. Автоматизуючи свої дії, вона виробляє навички та звички, які полегшують здійснення свідомо спрямованої діяльності. В усьому цьому головну роль відіграють динамічні стереотипи.

**Висновки.** У діяльності постійно утворюються нові динамічні стереотипи. Старі ж не зникають, вони взаємодіють з новоутвореними, сприяють їх утворенню або, навпаки, вступають у суперечність з ними, внаслідок чого успішне утворення нових стереотипів гальмується. Вироблення й перероблення динамічного стереотипу потребують великої роботи нервової системи. Вона може відбуватися впродовж тривалого часу й залежить від складності самої діяльності, а також від індивідуальності та стану тварини або людини. Вироблення й підтримка динамічного стереотипу завжди пов'язуються з певними переживаннями.

Нервові процеси, що відображаються в півкулях головного мозку при становленні й підтримуванні динамічного стереотипу, є підґрунтям почуттів, вони зумовлюють їхній характер та інтенсивність. Почуття труднощів, бадьорості й стомленості, задоволення і засмученості, радості й відчаю тощо мають своїм фізіологічним підґрунтям зміни, порушення старого динамічного стереотипу або складність установавлення нового.

Динамічний стереотип краще утворюється тоді, коли подразники діють у певній системі, певній послідовності та у певному порядку. Підтримується динамічний стереотип через дотримання певного зовнішнього порядку, системи та режиму діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Максименко С. Д. Генетико-моделирующий метод в исследовании возрастной и педагогической психологии / С. Д. Максименко // Тез. к XXII Междунар. психол. конгрессу, ГДР, Лейпциг, 6–12 июля. – М., 1980. – С. 37.
2. Максименко С. Д. Генетико-моделирующий метод в исследовании обучения и умственного развития школьников / С. Д. Максименко // Радянська школа. – 1981. – № 12. – С. 23–29.
3. Максименко С. Д. Генетическая психология / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2000. – 319 с.
4. Максименко С. Д. Генетическая психология: проблемы и перспективы / С. Д. Максименко // Журнал практикующего психолога. – 1998. – № 4.



5. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі / С. Д. Максименко // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 3–4. – С. 39–46.
6. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / С. Д. Максименко. – К., 1998. – 218 с.
7. Павлов И. П. Избранные труды / И. П. Павлов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1951. – 438 с.
8. Сеченов И. М. Избранные произведения / И. М. Сеченов. – М. : Изд-во АН СССР, 1952. – Т. 1. – 771 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Maksimenko S. D. Genetiko-modelirujushhij metod v issledovanii vozrastnoj i pedagogicheskoy psihologii / S. D. Maksimenko // Tez. k XXII Mezhdunar. psihol. kongressu, GDR, Lejpcig, 6–12 ijulja. – M., 1980. – S. 37.
2. Maksimenko S. D. Genetiko-modelirujushhij metod v issledovanii obuchenija i umstvennogo razvitija shkol'nikov / S. D. Maksimenko // Radjans'ka shkola. – 1981. – № 12. – S. 23–29.
3. Maksimenko S. D. Geneticheskaja psihologija / S. D. Maksimenko. – M. : Refl-buk ; K. : Vakler, 2000. – 319 s.
4. Maksimenko S. D. Geneticheskaja psihologija: problemy i perspektivy / S. D. Maksimenko // Zhurnal praktikujushhego psihologa. – 1998. – № 4.
5. Maksymenko S. D. Rozvytok psyhiky v ontogenezi / S. D. Maksymenko // Filosofov'ska i sociologichna dumka. – 1995. – № 3–4. – S. 39–46.
6. Maksymenko S. D. Osnovy genetychnoi' psihologii' / S. D. Maksymenko. – K., 1998. – 218 s.
7. Pavlov I. P. Izbrannnye trudy / I. P. Pavlov. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1951. – 438 s.
8. Sechenov I. M. Izbrannnye proizvedenija / I. M. Sechenov. – M. : Izd-vo AN SSSR, 1952. – T. 1. – 771 s.

*Received June 15, 2017*

*Revised July 13, 2017*

*Accepted August 16, 2017*

## Роль «тілесного я» у формуванні патернів харчової поведінки

---

Absaliamova L. M. The Role of «Somatic Self» in the Food Behavior's Patterns Forming / L. M. Absaliamova // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 18–27.

---

**L. M. Absaliamova. The Role of «Somatic Self» in the Food Behavior's Patterns Forming.** The study suggests that there is a selection of physical, psychological and social Self in the Self structure. It is proved that the cognitive component of self-conception is represented by physical character of Self. It is noted that the permanent elements that are examined in different theoretical conceptions are as following: a scheme of body, a concept of body, conception of body, idea about original appearance on the whole et cetera. Some researchers distinguish these concepts, others equate, the third ones try to build the system (hierarchy). The hypothesis of the research is that the physical character of Self is important for such concept as cultural body, that includes character of body, chart of body and social components of appearance (clothing, hair-style, make up et cetera). It is explained by that in the modern world physiology factors have influence not only objectively but also socially on physical Self, that can be expressed in judgments, ideas, presentations, stereotypes, standards prevailing in the culture of society.

It is proved that the body of a person, that, it would seem, is the same natural given, being in sociocultural space, acquires absolutely different senses, valued accents and orientations, transforming, thus, from the biological phenomenon in the sociocultural phenomenon. It is reflected in the article that the exposure of disfiguration or disparity to the personal ideals, or sociocultural standards of beauty is frustrating, generating an alarm, and results in dysadaptation. As a result of such frustrations there can be a syndrome of dysmorphophobia or delirium of disfiguration. In the cases when the own disfiguration is clear realized it frustrates the personality, the psychical processes of indemnification and superindemnification, that are on the motivation adaptive processes, can be observed. The conclusion is driven that the support of harmoniousness of Self-concept is straight related to adaptive-compensatory strategies.

**Key words:** Self-concept, physical Self, food behavior, frustration, physical-oriented theories, body, self-consciousness.

**Л. М. Абсаямова. Роль «тілесного я» у формуванні патернів харчової поведінки.** У статті обґрунтовано виділення у структурі Я – тілесного, психічного і соціального Я. Доведено, що когнітивному компоненту Я-концепції відповідає фізичний образ Я. Описано, що постійними елементами, які розглядаються в різних теоретичних концепціях, є схема тіла, образ тіла, концепція тіла, уявлення про зовнішній вигляд загалом тощо. Проаналізовано, що одні дослідники розводять ці поняття, інші ототожнюють, треті ж намагаються збудувати систему (ієрархію). Зроблено припущення, що фізичному образу Я відповідає таке поняття, як культурне тіло, яке включає образ тіла, схему тіла і соціальні компоненти зовнішності (одяг, зачіска, косметика тощо). Це пояснюється тим, що у сучасному світі на тілесне Я чинять вплив не лише об'єктивно фізіологічні чинники, але і соціальні, які можуть виражатися в судженнях, думках, представленнях, стереотипах, еталонах, переважаючих у культурі суспільства.

Доведено, що тіло людини, яке, здавалося б, є однією і тією ж природною даністю, перебуваючи в соціокультурному просторі, набуває абсолютно різні сенси, ціннісні акценти й орієнтації, перетворюючись, таким чином, із біологічного феномену в соціокультурний феномен. Обґрунтовано, що виявлення фізичного недоліку або невідповідності особистим ідеалам чи соціокультурним еталонам краси фруструє, породжуючи тривогу, і призводить до дезадаптації. Унаслідок таких фрустрацій може виникати синдром дисморфобії, або марення фізичного недоліку. Зазначено, що у випадках, коли власний фізичний недолік ясно усвідомлюється і фруструє особистість, можуть розгортатися психічні процеси компенсації і надкомпенсації, які є за своєю мотивацією адаптивними процесами. Зроблено висновок, що підтримка гармонійності Я-концепції прямо пов'язана з адаптивно-компенсаторними страгетіями.

**Ключові слова:** Я-концепція, Я-тілесне, харчова поведінка, фрустрація, тілесно-орієнтовані теорії, тіло, самосвідомість.

**Постановка проблеми.** У науковій літературі, як вітчизняній, так і зарубіжній, єдиного трактування поняття «Я-концепція» немає. Феномен Я-концепції, зазвичай, виражається у близьких їй термінах і поняттях, таких як «самосвідомість», «самоствалення», «самооцінка», «самопізнання», «образ Я» тощо. Хоча усі ці поняття взаємопов'язані, їх трактування, співвідношення і значущість у різних підходах неоднакові. Досі не було вироблено цілісного й описового принципу, який би адекватно розкривав психологічний зміст феномену Я-концепції в різних галузях наукового знання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Найбільш комплексне бачення проблеми структурних складових «Я» представлено в концепції Р. Бернса. Він пропонує розглядати Я-концеп-

цію як динамічну сукупність установок, спрямованих на самого себе [1].

Стосовно Я-концепції прийнято виділяти:

- когнітивний компонент – образ Я – уявлення індивіда про себе;
- афективний компонент – самооцінка – афективна оцінка цього представлення, яка може мати різну інтенсивність;
- поведінковий компонент – потенційна поведінкова реакція, конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я і самооцінкою.

Загальноприйнятим вважається виділення у структурі Я – тілесного, психічного і соціального Я. Кожен із трьох основних компонентів може бути представлений, із точки зору Р. Бернса, принаймні, в трьох модальностях: реальне Я («Я – насправді»); соціальне Я («Я – очима Інших»); ідеальне Я («яким би Я хотів бути»)[1, с. 32–39].

На жаль, у багатьох рівневих схемах Я-концепції тілесному Я приділяється вкрай мало уваги. Найчастіше цей компонент розглядається як основа формування самосвідомості на ранніх етапах онтогенезу. Його подальша роль у загальній структурі Я-концепції або опускається, або визнається, що фізичне Я – складний біосоціальний компонент [2, с. 32].

М. О. Мдивані стверджує, що тілесне Я є таким самим утворенням, як і психологічне Я, соціальне Я і будь-яке інше та є структурною складовою Я-концепцій. Воно має самостійний шлях розвитку і формування в онтогенезі й свою специфічну природу, а отже, і складається з когнітивної, афективної і поведінкової складових [4, с. 111–113].

Когнітивному компоненту відповідає фізичний образ Я. Постійними елементами, що розглядаються в різних теоретичних концепціях, є схема тіла, образ тіла, концепція тіла, уявлення про зовнішній вигляд загалом тощо. Одні дослідники розводять ці поняття, інші ототожнюють, треті ж намагаються збудувати систему (ієрархію). На наш погляд, фізичному образу Я відповідає таке поняття, як культурне тіло, яке включає образ тіла, схему тіла і соціальні компоненти зовнішності (одяг, зачіска, косметика тощо). Це пояснюється тим, що у сучасному світі на тілесне Я впливають не лише об'єктивно фізіологічні чинники, але і соціальні, які можуть виражатися в судженнях, думках, представленнях, стереотипах, еталонах, переважаючих у культурі суспільства. Тіло людини, яке, здавалося б, є однією і тією ж природною даністю, перебуваючи в соціокультурному просто-

рі, набуває абсолютно різні сенси, ціннісні акценти й орієнтації, перетворюючись, таким чином, із біологічного феномену в соціокультурний феномен. Суспільство і культура диктують свої норми правильного і гарного вигляду людини. Отже, культурне тіло – це новоутворення, що виникає в результаті соціалізації індивіда.

Виявлення фізичного недоліку або невідповідності особистим ідеалам чи соціокультурним еталонам краси фруструє, породжуючи тривогу, і призводить до дезадаптації. Унаслідок таких фрустрацій може виникати синдром дисморфобії, або марення фізичного недоліку. У випадках, коли власний фізичний недолік ясно усвідомлюється і фруструє особистість, можуть розгортатися психічні процеси компенсації і надкомпенсації, які є за своєю мотивацією адаптивними процесами. Отже, підтримка гармонійності Я-концепції прямо пов'язана з адаптивно-компенсаторними стратегіями [6, с. 34–47].

**Мета статті** – презентація систематизованих уявлень про Я-тілесне та його функції у формуванні патернів харчової поведінки особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи зовнішні прояви поведінкового компонента Я-концепції в контексті тілесного Я, ми припускаємо, що вони змістовно будуть конкретними діями на рівні культурного тіла, спрямованими на перетворення зовнішності тим або іншим способом, і такими, що мають під собою адаптаційно-компенсаторну мотивацію.

Підтвердження цьому ми можемо знайти при аналізі історії культури, який показав, що перетворення зовнішнього вигляду виступало важливим механізмом соціалізації. Так, наприклад, взаємодія первісної людини зі світом здійснювалася за допомогою обрядів і ритуалів [7].

Перетворення зовнішнього вигляду людини, що виступала ритуальним об'єктом, полягало в «доробленні», «переробленні», «виправленні» її природи й означало зміну її внутрішніх характеристик. Перетворення зовнішнього вигляду, виконуючи різні соціально-психологічні функції, дозволяє людині адаптуватися до життя в суспільстві, відповідати існуючим естетичним або соціальним нормам. Отже, характер і спосіб перетворень у зовнішньому вигляді визначався естетичним ідеалом епохи [8, с. 21–23].

**Структура образу тілесного Я.** Дослідження моделей розвитку самосвідомості включає розгляд феномену образу тілесного Я, ролі образу тіла в структурі самосвідомості людини. У вітчизняних і зарубіжних школах психології питання про генезис

образу тілесного Я досі недостатньо вивчене і розглядається, переважно, з позицій двох підходів: «кінесико-проксемічного – поведінка суб'єкта спілкування» і «психосеміотики невербального спілкування», спрямованих на дослідження й інтерпретацію значень невербальних знаків просторово-часових характеристик комунікацій і характеру експресивної невербальної інтеракції при інтерперсональних стосунках. Кінесико-проксемічний підхід дозволяє досліджувати такі характеристики, як дистанцію між партнерами, напрям руху їх тіл, місце розташування, синхронність прояву рухів тіла, динамічність зміни патернів невербальної поведінки, міру розслаблення-напруженості, відкритості-закритості пози, характер і спрямованість погляду, дотику тощо, тобто кінестетичні та просторові параметри спілкування між людьми [9, с. 69–84].

Початок системного аналізу був закладений у роботах представників психотерапевтичних шкіл З. Фрейда і Е. Кречмера, а також у тілесно-орієнтованих підходах сучасної школи психотерапії: В. Райха, А. Лоуена, А. Александера, М. Фельденкрайза, І. Рольф. У численних дослідженнях виявлено провідну роль уявлень людини про структуру свого тіла, про його функції в розвитку самосвідомості. Так, М. Фельденкрайз продемонстрував взаємозалежність між образом тілесного Я і самооцінкою. Він показав, що характер поведінки людини може відображати механізми компенсації уявної неповноцінності тіла [8, с. 35–41].

Подальший розвиток тілесно-орієнтованих теорій призвів до виникнення уявлень про тіло як про межу Я. Тіло стали наділяти якістю тривимірності й не ототожнювали з образом Я.

У роботах С. Фішера і С. Клівленда через поняття «Меж образу тіла» було показано стійкий зв'язок між мірою визначеності образу тілесного Я й особистісними характеристиками індивіда. Порушення уявлень про межі образу тіла свідчить про слабку автономію, високий рівень особового захисту, невпевненість у соціальних контактах.

Образ тілесного Я можна розглядати і з позиції сприйняття зовнішніх форм тіла, представленої трьома підходами:

- 1) тіло як носій особистісних і соціальних значень, у яких вивчається емоційне ставлення особи до своєї зовнішності;
- 2) тіло як об'єкт, наділений певною формою; акцент у дослідженні робиться на когнітивному компоненті його сприйняття;
- 3) тіло і його функції як носії певного символічного значення [5].

М. З. Воробйова, Л. П. Киященко, О. Т. Соколова розглядають образ тілесного Я як психічне утворення, що включає «явища свідомості»: традиції, забобони, плани, бажання, потреби тощо. Відзначається взаємозалежність культури тіла і культури думки; у їх єдності, що «утворює цілісність», доводиться домінанта психічного щодо соматичного, яка опосередкована культурою соціуму [7]. У дослідженнях образу тілесного Я простежується взаємозв'язок і взаємовплив афективних і когнітивних процесів, їх роль у становленні особистості. Спираючись на дослідження зарубіжних психологів, у тому числі П. Федерна, Дж. Чанлипа, Д. Беннета, Р. Шонса, Г. Хеда, С. Фішера та ін., О. Т. Соколова виділила три напрями досліджень образу тілесного Я:

1. Образ тіла або інтерпретується в контексті аналізу активності певних нейронних систем (Г. Хед), і в цьому напрямі такі поняття, як «схема тіла» і «образ тіла», тотожні одне одному, або ці поняття мають самостійне значення (П. Федерн); «схема тіла» характеризує стійке знання людини про своє тіло, тоді як «образ тіла» з'являється як ситуативна психічна репрезентація власного тіла і розглядається як результат психічного відображення.

2. Представники другого підходу Дж. Чанлип, Д. Беннет вважають, що образ тіла є результатом психічного відображення. Вони розрізняють «абстрактне тіло», тобто тіло концептуальне, і «власне тіло», побудоване на сприйнятті свого тіла.

3. Прибічники третього напрямку, зокрема Р. Шонс і С. Фішер, образ тіла розглядають як складну комплексну єдність сприйняття, установок, оцінок, представлень, пов'язаних із тілесною формою і функціями. Так, Р. Шонс виділяє чотири рівні в моделі образу тіла: схема тіла, тілесне Я, тілесне представлення, концепція тіла. Схема тіла свідчить про стабільність сприйняття тіла в просторі. Характер оцінки тілесного Я визначає міру тілесної самоідентичності. Тілесне представлення відображає фантазії людини про своє тіло і його асоціацію. Концепція тіла поєднується з раціональним мисленням і відповідає формальному знанню про тіло [10, с. 99–103].

Сприйняття й оцінка тілесних форм мають емоційне забарвлення і здійснюються як на інтерсуб'єктивному, так і на інтрасуб'єктивному рівнях. Перший рівень оцінки пов'язаний із порівнянням своїх зовнішніх даних із зовнішніми даними інших людей, другий – із переживанням задоволеності від сприйняття форм і якостей свого тілесного самоствавлення, яке відображає міру відповідності зовнішніх даних вимогам, що пред'являються

особою до себе. При цьому слід розрізняти сприйняття «зовнішнього» тіла, що співвідноситься із соціальною оцінкою його індивідумом, і сприйняття «внутрішньої сторони» тіла, яка усвідомлюється особистістю, але не пізнається іншими, тобто соціально не рефлексована, «хоча її сприйняття і чинить дуже значущий вплив на соціально-очевидну і соціально-значущу поведінку індивіда» [5]. Отже, можна вичленувати два типи сприйняття-відношення суб'єкта до свого образу тілесного Я:

1) образ тілесного Я щодо інших у зіставленні з нормами і вимогами соціального оточення;

2) образ тілесного Я щодо свого сприйняття і розуміння сенсу свого існування незалежно від оцінок і суджень інших [7, с. 26–35].

Як у першому, так і в другому випадку особиста оцінка образу своєї тілесності не може бути неемоційною. На думку О. Т. Соколової, «афективний компонент образу зовнішності характеризує емоційно-ціннісне відношення до зовнішнього вигляду і складається із сукупності емоційно-ціннісних стосунків до окремих тілесних якостей. Кожне таке відношення утворене двома параметрами: емоційною оцінкою якості і її суб'єктивною значущістю» [11, с. 212–225].

Значущість для свідомості образу тілесного Я, безумовно, детермінована філогенетично закріпленими біологічними законами відтворення собі подібного й утвореними в процесі онтогенезу особистості соціально нормованими уявленнями про статеву орієнтацію. Саме тому демонстративність поведінки молодих людей частенько виступає як віддзеркалення їх тілесної ідентифікації, як прагнення до несвідомого задоволення свого біологічного призначення. Мабуть, зіткнення у свідомості двох різнополярних систем оцінок образу тілесного Я (для себе і для інших) є однією з головних причин розвитку особової тривожності і, як наслідок, орієнтації підлітків і юнаків на акцентуйований характер поведінки в суспільстві.

Дослідження інтеркореляційних зв'язків між мірою задоволеності індивідума образом свого тілесного Я і його індивідуально-особистісними характеристиками показали пряму залежність характеру акцентуації від рівня особистісної тривожності, рівня депресії й успішності самореалізації [8]. Отже, через зміну ставлення особистості до образу свого тілесного Я можливо трансформувати її ставлення і до характеру сприйняття образу себе загалом, і до стратегій і форм своєї поведінки в соціальному оточенні.



Роль і значення образу тілесного Я в індивідуумів у соціокультурному зрізі необхідно розглядати в контексті соціально-психологічного розвитку і соціальної адаптації особистості. Аналіз літератури з цього питання показав обмеженість експериментальних досліджень з виявлення зв'язку між рівнем зрілості уявленнє індивідуума про свій образ тілесного Я і характером його особової й соціальної ідентифікації, комунікативних і адаптаційних можливостей. У провідних теоріях формування ідентичності роль образу тілесного Я в самосвідомості особи виключно біологічна (А. Адлер, П. Бергер, Р. Бернс, А. Лоуен, Т. Лукман) [12].

Більшість авторів, що досліджують психотичні порушення в сприйнятті образу тілесного Я, відзначають посилену увагу до аналізу свого фізичного образу, недоліки якого можуть викликати стан фрустрації, тривоги, соціальної дезадаптації [14]. Переживання фізичної неповноцінності ускладнює спілкування, перешкоджає адаптації індивідуума в соціальному житті. На думку К. Клейст, спотворення образу тілесного Я супроводжується зниженням «почуття Я», призводить до деперсоналізації.

**Висновки.** Отже, перетворення зовнішнього вигляду відіграє роль адаптаційно-компенсаторного механізму, що дозволяє здійснювати регуляцію взаємин особистості й соціуму. Цей механізм проявляється в різних поведінкових стратегіях, оскільки перетворення фізичного Я супроводжує людину в традиційному суспільстві упродовж усього її життя. Це відбувається з двох причин: по-перше, кожен новий віковий етап, нова соціальна роль мають на увазі певні зміни в зовнішньому вигляді й оволодіння певними соціальними нормами і правилами поведінки, що відповідають новому зовнішньому вигляду; по-друге, кожен історичний період створює свої ідеали й еталони фізичної привабливості.

**Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є вивчення реальних поведінкових та діяльнісних проявів «Я-тілесного» у структурі харчової поведінки людини та розробка психотерапевтичних прийомів та засобів для гармонізації «Я-тілесного» особистості.**

#### **Список використаних джерел**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : «Просвещение», 1986. – 236 с.
2. Креславский Е. С. Избыточная масса тела и образ физического Я / Е. С. Креславский // Вопр. психологии. – 1997. – № 2. – С. 28–37.

3. Рогов А. В. Зависимость снижения избыточной массы тела в процессе психотерапевтической коррекции от гипнабельности пациентов / А. В. Рогов // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2000. – № 4. – С. 38–44.
4. Савенков Ю. И. Избыточный вес – угроза здоровью / Ю. И. Савенков. – Барнаул : Алт. кн. изд-во, 1995. – 72 с.
5. Скугаревский О. А. Нарушения пищевого поведения: клинико-биологический подход [Электронный ресурс] / О. А. Скугаревский. – Режим доступа : <http://www.msmi.minsk.by/bmm/01.2002/23.html>.
6. Скугаревский О. А. Классификационные критерии нарушений пищевого поведения и сопряженные поведенческие проявления / О. А. Скугаревский // Психотерапевтическая и клиническая психология. – 2003. – № 2 (7). – С. 38–47.
7. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 176 с.
8. Соколова Е. Т. Психотерапия. Теория и практика / Е. Т. Соколова. – М. : «Академия», 2010. – 368 с. – (Серия «Высшее профессиональное образование»).
9. Старк А. Танцевально-двигательная терапия / А. Старк, К. Хендрикс : [сб. научн. статей / пер. И. Бирюковой]. – Ярославль, 1994. – 274 с.
10. Тхостов А. Ш. Психология телесности / А. Ш. Тхостов. – М. : Смысл, 2002. – 287 с.
11. Усков А. Ф. Неистребимая аддикция к жизни / А. Ф. Усков // Психология и лечение зависимого поведения. – М. : Класс, 2000. – 240 с.
12. Фоули Д. Энциклопедия современной женщины. Физическое и эмоциональное здоровье / Д. Фоули, Э. Нечас. – М. : КРОН-ПРЕСС, 1999. – 624 с.
13. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1994. – 355 с.
14. Keel Р. К. Outcome in Bulimia Nervosa / Р. К. Keel, J. E. Mitchell // American Journal of Psychiatry. – 1997. – № 154 (3). – P. 313–321.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie / R. Berns. – М. : «Prosveshhenie», 1986. – 236 s.
2. Kreslavskij E. S. Izbytochnaja massa tela i obraz fizicheskogo Ja / E. S. Kreslavskij // Vopr. psihologii. – 1997. – № 2. – С. 28–37.

3. Rogov A. V. Zavisimost' snizhenija izbytochnoj massy tela v processe psihoterapevticheskoj korrekcii ot gipnabel'nosti pacientov / A. V. Rogov // Sibirskij vestnik psihiatrii i narkologii. – 2000. – № 4. – С. 38–44.
4. Savenkov Ju. I. Izbytochnyj ves – ugroza zdorov'ju / Ju. I. Savenkov. – Barnaul : Alt. kn. izd-vo, 1995. – 72 s.
5. Skugarevskij O. A. Narushenija pishchevogo povedenija: kliniko-biologicheskij podhod [Jelektronnyj resurs] / O. A. Skugarevskij. – Rezhim dostupa : <http://www.msmi.minsk.by/bmm/01.2002/23.html>.
6. Skugarevskij O. A. Klassifikacionnye kriterii narushenij pishhevogo povedenija i soprjzhenne povedencheskie projavlenija / O. A. Skugarevskij // Psihoterapevticheskaja i klinicheskaja psihologija. – 2003. – № 2 (7). – С. 38–47.
7. Sokolova E. T. Proektivnye metody issledovanija lichnosti / E. T. Sokolova. – M. : Izd-vo MGU, 1980. – 176 s.
8. Sokolova E. T. Psihoterapija. Teorija i praktika / E. T. Sokolova. – M. : «Akademija», 2010. – 368 s. – (Serija «Vysshee professional'noe obrazovanie»).
9. Stark A. Tanceval'no-dvigatel'naja terapija / A. Stark, K. Hendriks : [sb. nauchn. statej / per. I. Birjukovoj]. – Jaroslavl', 1994. – 274 s.
10. Thostov A. Sh. Psihologija telesnosti / A. Sh. Thostov. – M. : Smysl, 2002. – 287 s.
11. Uskov A. F. Neistrebitimaja addikcija k zhizni / A. F. Uskov. – Psihologija i lechenie zavisimogo povedenija. – M. : Klass, 2000. – 240 s.
12. Fouli D. Jenciklopedija sovremennoj zhenshchiny. Fizicheskoe i jemocional'noe zdorov'e / D. Fouli, Je. Nechas. – M. : KRON-PRESS, 1999. – 624 s.
13. Fromm Je. Anatomija chelovecheskoj destruktivnosti / Je. Fromm. – M. : Progress, 1994. – 355 s.
14. Keel P. K. Outcome in Bulimia Nervosa / P. K. Keel, J. E. Mitchell // American Journal of Psychiatry. – 1997. – № 154 (3). – P. 313–321.

*Received June 2, 2017*

*Revised July 6, 2017*

*Accepted August 4, 2017*

## **Особливості трансформації когнітивних ТА САМОАКТУАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ФАХІВЦІВ ЕКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ ПІСЛЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ**

---

Afanaseva N. Y. Transformation peculiarities of cognitive processes and self-actualization of the specialists of the extreme activity profile after counseling psychology / N. Y. Afanaseva // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 28–37.

---

**N. Y. Afanaseva. Transformation peculiarities of cognitive processes and self-actualization of the specialists of the extreme activity profile after counseling psychology.** The article presents the analysis of the influence of counseling process on cognitive processes and self-actualization of the specialists of the extreme activity profile. It is stated that there is a specificity of providing psychological support to this type of specialists, which demands to develop some special approaches and to use special strategy: building trust, a secure relationship, building psychological resources, providing opportunities for reactions to traumas, awareness of traumatic experience; integration of traumatized part of an individual with a holistic individual; reforming the system of beliefs and values; understanding of past events, finding out the positive aspects of the event; development of a new model of behavior, social adaptation, building a new future.

The research showed that the locus of control over failures, troubles, emotional disorders, his/her own biography and personal development has been changed after counseling process; the level of perfectionism has decreased, sense of harmony and completeness in life has increased, the number of internal contradictions and conflicts has decreased; self-awareness of his/her own potential and resources contributing to self-actualization has taken place, emotional tone has improved; satisfaction with family relationships, with colleagues, and other people has increased; personality constructs has also increased, there are values that are inherent to the person, who are achieving self-actualization.

**Key words:** counseling psychology, specialists of the extreme activity profile, psyche problems, psychotechnology of counseling process, cognitive processes, irrational persuasion, self-actualization.

**Н. С. Афанасьєва. Особливості трансформації когнітивних та самоактуалізаційних процесів фахівців екстремального профілю діяльності після психологічного консультування.** У статті розглянуто проблему впливу консультативного процесу на когнітивні процеси та самоактуалізаційні тенденції фахівців екстремального профілю діяльності. Зазначено, що існує специфіка надання психологічної допомоги цій категорії фахівців, яка вимагає розробки спеціального підходу та використання особливої стратегії: створення зони довіри, встановлення безпечного контакту; створення ресурсного стану; створення умов та можливостей для відреагування психотравмуючого матеріалу; усвідомлення психотравмуючого досвіду; інтеграція травмованої частини особистості з цілісною особистістю; переформування системи переконань і цінностей; реальне бачення минулої ситуації, знаходження позитивних сторін події; формування нової моделі поведінки, соціальна адаптація, побудова нової картини майбутнього.

Проведене дослідження показало, що після консультування змінився локус контролю щодо невдач, неприємностей, емоційних розладів, власної біографії та саморозвитку із зовнішнього на внутрішній; знизився рівень перфекціонізму; підвищилося відчуття повноти і гармонійності життя; знизилася кількість внутрішніх протиріч і конфліктів; відбулося повніше усвідомлення власного потенціалу та ресурсів, що сприяють самоактуалізації; поліпшився емоційний тонус; підвищилася задоволеність стосунками в сім'ї, з колегами, іншими людьми; підвищилася загальна конструктивність особистості; з'явилися цінності, притаманні особистості, яка самоактуалізується.

**Ключові слова:** психологічне консультування, фахівці екстремального профілю, психологічні проблеми, психотехнологія консультування, когнітивні процеси, ірраціональні переконання, самоактуалізація.

**Постановка проблеми.** Політична, економічна ситуація, що склалася в сучасній Україні, висуває все більш високі вимоги до фахівців екстремального профілю діяльності. У зв'язку з цим вони потребують особливої уваги психологів, проведення професійного психологічного консультування та періодичного моніторингу труднощів, які постійно виникають.

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

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасних психологічних дослідженнях багато уваги приділяється аналізу

змін у психіці та поведінці фахівців під впливом екстремальних чинників (В. І. Медведєв, В. А. Бодров, В. Л. Марищук, В. І. М'ясиnikov, В. І. Лебедєв, В. В. Лапа та ін.), деструктивних змін особистості у процесі виконання діяльності (Е. Ф. Зеер), суперечливих (амбівалентних) тенденцій, що впливають на становлення професіонала (А. К. Маркова); теорії та практиці надання психологічної допомоги (О. Ф. Бондаренко, В. П. Москалець, Н. В. Онищенко, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко та ін.). Але в сучасній практичній психології дотепер нерозробленими залишалися, зокрема, питання здійснення психологічного консультування фахівців екстремального профілю діяльності, що мають утруднення, пов'язані з порушеннями когнітивної сфери та процесів самоактуалізації. Для вирішення цього питання було розроблено психотехнологію консультування, основу якої склали інтегративний та феноменологічний підходи.

**Метою статті** є висвітлення результатів дослідження впливу психологічного консультування на когнітивні процеси та самоактуалізацію фахівців екстремального профілю діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У психологічному консультуванні фахівців екстремального профілю, незалежно від конкретної проблеми клієнта, використовується така стратегія: створення зони довіри, встановлення безпечного контакту; створення ресурсного стану; створення умов та можливостей для відреагування психотравмуючого матеріалу; усвідомлення психотравмуючого досвіду; інтеграція травмованої частини особистості з цілісною особистістю; переформування системи переконань і цінностей; реальне бачення минулої ситуації, знаходження позитивних сторін події; формування нової моделі поведінки, соціальна адаптація, побудова нової картини майбутнього.

Створення зони довіри полягає у сприйнятті клієнта як унікальної та творчої особистості. На цьому етапі не застосовуються ніякі техніки, не зачіпається травматичний матеріал, розмова ведеться про сім'ю, дитинство, інтереси тощо – клієнт повинен відчувати себе в безпеці; психологу достатньо використовувати приєднання та ведення.

Після встановлення довірчого контакту свій стан клієнти суб'єктивно описують як зниження інтересу до проблем повсякденного життя, говорять про труднощі взаєморозуміння в сім'ї, відзначають підвищену дратівливість, спалахи гніву тощо. Для щадного й обережного доступу до травмуючого досвіду клієнта застосовуються техніки, спрямовані на створення та розширення ресурсної зони особистості. Як ознаки наростання ресурсу

розцінюються зниження напруженості, сторожкості, надконтролю, зниження рівня тривожності у клієнта. На цьому етапі роботи відбувається актуалізація спогадів про травму і можливе відреагування психотравмуючого досвіду.

Одним із важливих етапів стає робота з помилковими, або ірраціональними, переконаннями. Основне помилкове переконання клієнтів цієї категорії – «справжні чоловіки не можуть і не мають права бути слабкими і скаржитися». Часто спостерігається почуття провини за ймовірну помилку в своїй роботі, «не зробив усе можливе». Такі переконання мають бути трансформовані у справжні.

У психологічному консультуванні фахівців екстремально го профілю виявляється специфіка, пов'язана з відсутністю запити на психологічну допомогу при наявності великої кількості психологічних проблем, що створюють дискомфорт, знижують ефективність діяльності та якість життя цієї категорії клієнтів. Для того щоб проблемне поле особистості було усвідомлено і переструктуровано, необхідна вербалізація низки подій, усвідомлення та відреагування почуттів, виникнення феноменів катарсису й інсайту, що можливо тільки у процесі діалогічного спілкування з консультантом. Складність організації зазначеного процесу змусила нас створити нові психотехнічні прийоми, що стимулюють оповідальну функцію цієї категорії клієнтів.

Одним із таких прийомів є використання сюжетних фотографій, яке дає змогу персоніфікувати проблему, зробити її видимою, дати їй назву та поговорити про те, як вона впливає на життя. Відображені на фотознімках культурні та соціальні символи, кінесико-проксемічні моделі взаємодії повідомляють про статусно-рольові, ґендерно-вікові, ціннісно-сміслові особливості зображених на них людей. Ця особливість фотографії дозволяє встановити нові форми її використання в психологічній, зокрема психоконсультаційній практиці, – як способу трансформації ставлення особистості до себе, значущих інших, власного зовнішнього вигляду і загалом до власного життя за допомогою психологічної інтерпретації візуальних знаків (окремих елементів фотозображень) [3; 4].

Під час консультування використовується набір фотознімків, на яких відображені різні епізоди життя та діяльності, за допомогою яких можна активізувати вербалізацію біографічного контексту клієнта, визначити рівень проблематизації, актуальні труднощі, вичленувати той зміст психіки, який є травматичним

на даний момент і вимагає психологічного опрацювання за допомогою психологічного консультування. Клієнту пропонується набір знімків (50 штук), із яких він повинен вибрати 5–7, що викликали в нього найсильнішу емоційну реакцію будь-якої модальності. Далі йому пропонується описати те, що він бачить, у «розширеній» версії. Тобто розповісти, що передувало відзнятим кадрам, що відбувається зараз і що, на думку клієнта, відбуватиметься далі, чим завершиться ситуація.

Для актуалізації власного досвіду клієнта використовуються різні психотехнічні прийоми: задавання запитань, активне слухання, перефразування, підтримка, емпатія тощо. Основне завдання цього етапу консультування – отримання максимальної кількості емоційно забарвленої біографічної інформації. У цьому випадку фотографічні знімки виступають у ролі певного стимулу, який активізує асоціативні зв'язки між «картинкою» і власним досвідом.

Розповіді, які супроводжують показ фотографій, часом вельми вигадливі та барвисті, що не тільки підсилює вплив зорових образів, але і дозволяє висловити повніше та глибше пов'язані з ними почуття і думки. Все це змушує визнати нарративний елемент фотографії дуже важливим і таким, що має велике значення для досягнення поставлених цілей [4].

Створення і вибір цього підходу пов'язані зі специфікою роботи з цією категорією клієнтів, про яку ми говорили раніше [2]. У більшості випадків психологічного консультування відзначалися труднощі розуміння (усвідомлення) клієнтом власних проблем на особистісному рівні, порушення критичності до себе і ситуації, адекватності сприйняття представленої консультантом інформації тощо.

Відтворений і вербалізований за допомогою сюжетних фотографій травматичний досвід дозволяє отримати доступ до тих особистісних феноменів, які потребують трансформації та оптимізації. У процесі актуалізації біографічної історії відбувається відділення людини від проблеми, винесення її назовні (екстерналізація) створює простір, вільний від проблем, дозволяє подивитися на ситуацію зі сторони, дає змогу проявитися знанням, умениям і здібностям, які раніше перебували в проблемному полі. У результаті клієнти звільняються від деструктивного впливу почуття провини, сорому і можуть узяти відповідальність за свої вчинки і трансформацію. Прояснюються смисли, цінності, наміри, мрії та можливості людини, простежується історія їх виник-



нення і розвитку. Врешті-решт формується «безпечна територія ідентичності», людина може подивитися на своє життя з ресурсної позиції, дистанціюватися від безпосереднього пережитого (як правило, травмуючого) досвіду і здійснювати усвідомлений вибір, змінюючи своє життя в бажану сторону.

У дослідженні брали участь фахівці екстремального профілю діяльності: пожежники-рятувальники у кількості 185 осіб, віком 20–42 роки, зі стажем роботи від 1 місяця до 20 років, що проходять службу в рятувальних підрозділах різних областей України (Харківська, Київська, Дніпропетровська, Одеська, Чернігівська, Житомирська); інспектори патрульної поліції м. Харкова у кількості 35 осіб, віком 22–30 років, зі стажем роботи від 1 місяця до 2 років; інспектори Харківського прикордонного загону Східного регіонального управління Прикордонної служби України у кількості 25 осіб, віком 23–35 років, зі стажем роботи від 1 місяця до 5 років. Досліджуваних чоловічої статі 95,9% (235 осіб), жіночої – 4,1% (10 осіб). Вибірка формувалася методом репрезентативного моделювання.

Ірраціональність мислення особистості формується як на основі минулого досвіду, так і у зв'язку з актуальною життєвою ситуацією. Ірраціональні переконання призводять до негативних емоцій, які перешкоджають постановці мети та її досягненню, і ведуть до непродуктивних форм поведінки. Вони істотно впливають на фізичне і психологічне самопочуття, можуть утворювати групи взаємопов'язаних симптомокомплексів та ригідні внутрішньоособистісні структури. Крім того, вони можуть бути чинниками, що детермінують способи поведінки в стресових ситуаціях. Ірраціональні переконання можуть виконувати як позитивну, так і негативну функцію в процесі адаптації, але при високому рівні ірраціональності вони пов'язані з негативним ставленням до себе і є утвореннями, що заміщають нестачу внутрішньої впевненості та внутрішньої підтримки у клієнта.

Для дослідження динаміки когнітивних процесів у фахівців зазначеної категорії після психологічного консультування використовувався «Тест ірраціональних переконань» Р. Джонса в адаптації М. А. Гуліної. Результати відображено у таблиці 1.

Отримано значущі відмінності між показниками за наступними шкалами: «Очікування від себе (HSE)» ( $p \leq 0,05$  за критерієм Стьюдента); «Емоційна безвідповідальність (EI)» ( $p \leq 0,05$ ); «Тривожна надстурбованість (AO)» ( $p \leq 0,05$ ); «Залежність від інших (D)» ( $p \leq 0,01$ ); «Безпорадність щодо змін (HC)» ( $p \leq 0,01$ ); «Бездоганність (P)» ( $p \leq 0,001$ ).

Таблиця 1

## Показники вираженості ірраціональних переконань клієнтів до та після психологічного консультування (ПК) (у балах)

Шкали	До ПК (n = 245)	Після ПК (n = 245)	t	p
Потреба у схваленні (IBT)	5,1±1,8	4,3±1,5	0,84	–
Очікування від себе (HSE)	7,5±2,6	5,2±1,8	2,42	0,05
Схильність до звинувачення (BP)	5,6±1,9	3,8±1,3	1,89	–
Реакція на фрустрацію (FR)	5,2±1,8	4,4±1,6	0,84	–
Емоційна безвідповідальність (EI)	7,3±2,5	5,1±1,8	2,31	0,05
Тривожна надстурбованість (AO)	8,2±2,8	6,0±2,1	2,31	0,05
Уникнення проблем (PA)	4,5±1,7	3,7±1,2	0,84	–
Залежність від інших (D)	6,8±2,3	4,1±1,4	2,83	0,01
Безпорадність щодо змін (HC)	7,3±2,5	4,4±1,6	3,05	0,01
Бездоганність (P)	8,5±2,9	4,7±1,7	3,99	0,001

До проведення психологічних консультацій досліджувані мали шість видів виражених ірраціональних переконань, які трансформувалися в результаті психологічної роботи в більш конструктивні, раціональні. А саме: схильність судити про свою цінність як особистості на основі успішності досягнень трансформувалася у здатність об'єктивно оцінювати ресурси й можливості, максимально використовувати потенціал і поважати себе незалежно від того, вдалося досягти бажаного чи ні. Змінився локус контролю щодо невдач, неприємностей, емоційних розладів, власної біографії та саморозвитку із зовнішнього на внутрішній. Стала менш вираженою заклопотаність можливими небезпеками, яким необхідно запобігати, а також потреба в сильній і авторитетній особі, на яку можна перекласти відповідальність за те, що відбувається. Знизився рівень перфекціонізму, тобто прагнення до бездоганного результату в кожному випадку.

Для оцінки динаміки загальної конструктивності особистості до та після психологічного консультування була використана методика «Особистісна біографія» О. І. Моткова. Результати відображено в таблиці 2.

Отримано значущі відмінності за шкалами: «Життєва самореалізація» ( $p \leq 0,01$  за критерієм Стьюдента), «Гармонійність особистості в житті» ( $p \leq 0,01$ ) і «Загальна конструктивність особистості» ( $p \leq 0,05$ ). Тобто консультування сприяло підвищенню

відчуття повноти і гармонійності життя; зниженню кількості внутрішніх протиріч і конфліктів; усвідомленню власного потенціалу та ресурсів, що сприяють самоактуалізації; поліпшенню емоційного тону; задоволеності стосунками в сім'ї, з колегами, іншими людьми; оптимізації змісту відносин, установок та цілей. Загалом підвищилася ефективність організації та перебігу життєвого процесу.

**Таблиця 2**

**Показники конструктивності особистості клієнтів до та після психологічного консультування (ПК) (у балах)**

Шкали	До ПК (n = 245)	Після ПК (n = 245)	t	p
Життєве самовизначення	3,38±1,3	3,71±1,4	1,39	–
Життєва самореалізація	3,09±1,2	3,77±1,4	2,86	0,01
Трансформація особистості	3,41±1,2	3,74±1,4	1,38	–
Гармонійність особистості в житті	3,13±1,1	3,90±1,4	3,23	0,01
Загальна конструктивність особистості	3,26±1,2	3,78±1,4	2,18	0,05

Для дослідження змін рівня розвитку самоактуалізаційних тенденцій у фахівців до та після психологічного консультування ми використовували «Модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості» А. Д. Лазукіна в адаптації Н. Ф. Каліної. Отримані результати наведено в таблиці 3.

**Таблиця 3**

**Показники шкал самоактуалізації клієнтів до та після психологічного консультування (ПК) (у балах)**

Шкали	До ПК (n = 245)	Після ПК (n = 245)	t	p
Te	7,6±2,6	9,6±3,3	1,63	–
I	35,2±11,8	42,5±14,2	1,58	–
SAV	9,7±3,3	12,5±4,3	2,28	0,05
Ex	9,6±3,3	12,3±4,3	2,20	0,05
Fr	5,5±1,9	6,9±2,4	1,14	–
S	5,8±2,0	7,7±2,6	1,55	–
Sr	7,5±2,6	8,4±2,9	0,73	–
Sa	10,7±3,7	11,7±4,0	0,81	–

Nc	4,9±1,7	6,3±2,2	1,14	–
Sy	3,4±1,2	3,6±1,3	0,16	–
A	7,0±2,4	8,5±2,9	1,22	–
C	9,2±3,2	10,8±3,7	1,30	-
Cog	4,2±1,5	5,3±1,9	0,90	–
Cr	6,1±2,1	7,7±2,7	1,30	–

Отримано значущі відмінності між показниками досліджуваних за шкалами: «Ціннісні орієнтації (SAV)» ( $p \leq 0,05$  за критерієм Стьюдента) і «Гнучкість поведінки (Ex)» ( $p \leq 0,05$ ), які утворюють «Блок цінностей». Тобто після психологічного консультування клієнти стали більше поділяти цінності, властиві особистості, що вмiє самоактуалізуватися, і реалізовувати їх у поведінці, взаємодії з іншими людьми, швидше й адекватніше реагувати на зміни ситуації. Практично за всіма іншими шкалами показники покращилися, але зміни не досягли ступеня значущості.

**Висновки.** Дослідження впливу психологічного консультування фахівців екстремального профілю діяльності на когнітивні та самоактуалізаційні процеси показало: зміну локусу контролю щодо невдач, неприємностей, емоційних розладів, власної біографії та саморозвитку із зовнішнього на внутрішній; зниження рівня перфекціонізму; підвищення відчуття повноти і гармонійності життя; усвідомлення власного потенціалу та ресурсів; підвищення ефективності організації та перебігу життєвого процесу; підвищення рівня емоційного комфорту; підвищення загальної конструктивності особистості.

**Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є** розробка питання вдосконалення способів визначення психологічних утруднень фахівців екстремального профілю діяльності на ранніх етапах виникнення, що дасть змогу ефективніше застосовувати різні види психологічної допомоги, у тому числі й психологічне консультування.

#### Список використаних джерел

1. Афанасьєва Н. Є. Організація психологічного консультування фахівців екстремального профілю діяльності / Н. Є. Афанасьєва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка,

- Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – № 1 (5). – С. 24–30.
2. Афанасьева Н. С. Психотехнологія консультування пожежників-рятувальників / Н. С. Афанасьева // Проблеми екстремальної та кризової психології : зб. наук. праць. – Харків : НУЦЗУ, 2015. – Вип. 18. – С. 21–28.
  3. Иванова Н. Л. Социальная идентичность и профессиональное становление личности : монография / Н. Л. Иванова. – Москва : Аверс-Пресс, 2005. – 150 с.
  4. Копытин А. И. Тренинг по фототерапии / А. И. Копытин. – Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2003. – 96 с.: ил.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Afanas'jeva N. Je. Organizacija psihologichnogo konsul'tuvannja fahivciv ekstremal'nogo profilju dijal'nosti / N. Je. Afanas'jeva // Problemy suchasnoi' psihologii' : zb. nauk. prac' Derzhavnogo vyshhogo navchal'nogo zakladu «Zaporiz'kyj nacional'nyj universytet» ta Instytutu psihologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za red. S. D. Maksymenka, N. F. Shevchenko, M. G. Tkalych. – Zaporizhzhja : ZNU, 2014. – № 1 (5). – С. 24–30.
2. Afanas'jeva N. Je. Psyhotehnologija konsul'tuvannja pozhezhnyh-rjatuval'nykiv. Problemy ekstremal'noi' ta kryzovoi' psihologii' : zb. nauk. prac' / N. Je. Afanas'jeva. – Harkiv : NUCZU, 2015. – Vyp. 18. – S. 21–28.
3. Ivanova N. L. Social'naja identichnost' i professional'noe stanovlenie lichnosti : monografija / N. L. Ivanova. – Moskva : Avers-Press, 2005. – 150 s.
4. Kopytin A. I. Trening po fototerapii / A. I. Kopytin. – Sankt-Peterburg : Izdatel'stvo «Rech'», 2003. – 96 s.: il.

*Received June 19, 2017*

*Revised July 20, 2017*

*Accepted August 22, 2017*

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗАХИСТ ВІД БОЙОВОГО СТРЕСУ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ ПРОВІДНИХ КРАЇН СВІТУ

---

Blinov O. A. Psychological protection from fight stress in the armed forces of the leading countries in the world / O. A. Blinov // 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 38. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 38–52.

---

**O. A. Blinov. Psychological protection from fight stress in the armed forces of the leading countries in the world.** The results of the combat stress study are presented in the article. The approaches to the organization of psychological defense from the influence of the combat stress, used by experts from Israel, USA and France, are analyzed.

It has been shown that an army system of mental health operates in the armed forces of Israel – «The system of psychological protection of soldiers in Israel». It consists of the system of diagnostics; profiling and career guidance; system of psychological support for military personnel; tactics of the psychological condition control for the servicemen; specialized mental health centers; rehabilitation and demobilization; support for the civil population in crisis situations.

It has been proved that in the US armed forces the general direction of work with combat stress is called the «control of combat stress». Its elements include: construction of a psycho-physiological resilience to maladaptive phenomena of the combat stress; monitoring, early detection and the first aid in cases of the maladaptive behavior in the context of the combat stress; the provision of qualified assistance in cases of evident maladaptive behavior in the context of the combat stress in combat zones without hospitalization aimed at returning to the system during 24–72 hours; provision of specialized medical aid in cases of the mental illness development.

The French Armed Forces introduced the Concept of Psychological Support for Military Personnel (the French Doctrine for «Doctors on the Forward»). The organization of stress correction by the specialists is carried out taking into account the features of two influence vectors. The first one is related to the influence on the group. In this case, «psychologists» (military psychologists), advisers on «humanitarian issues», platoon referents play the leading role in delivering psychological support for service-

men. The second vector of influence is directed to a person. In that case, the leading role belongs to the doctors, psychiatrists, clinical psychologists, mid-level nursing staff in the field of psychiatry, the medical service of the Armed Forces in France.

**Key words:** combat stress, military personnel, psychological protection and support, system of mental health protection.

**О. А. Блінов. Психологічний захист від бойового стресу в збройних силах провідних країн світу.** У статті представлено результати вивчення бойового стресу. Проаналізовано підходи фахівців Ізраїлю, США і Франції до організації психологічного захисту від впливу бойового стресу.

Показано, що в Збройних силах Ізраїлю існує армійська система охорони психічного здоров'я – «Система психологічного захисту військовослужбовців Ізраїлю». До її складу входять: система діагностики, профілізації та профорієнтації; система психологічної підтримки військовослужбовців; тактика контролю психологічного стану військовослужбовця; спеціалізовані центри психічного здоров'я; реабілітація і робота з демобілізованими; підтримка цивільного населення в кризових ситуаціях.

З'ясовано, що у Збройних силах США загальний напрямок роботи з бойовим стресом має назву «контроль бойового стресу». До його елементів належать: побудова психофізіологічного резиліансу до дезадаптивних явищ бойового стресу; моніторинг, раннє виявлення та надання першої допомоги при дезадаптивних явищах бойового стресу; надання кваліфікованої допомоги при виражених дезадаптивних явищах бойового стресу в бойовій зоні без госпіталізації для повернення до строю за 24–72 години; надання спеціалізованої медичної допомоги при розвитку психічних захворювань.

У Збройних силах Франції впроваджена Концепція психологічної підтримки військовослужбовців (французька доктрина «медики на передовій»). Організація фахівцями корекції стресу здійснюється з урахуванням особливостей двох векторів впливу. Перший пов'язаний із впливом на групу. В ньому провідну роль психологічної підтримки військовослужбовця здійснюють офіцери-«психологи» (військові психологи), радники з «гуманітарних питань», референти взводу. Другий вектор впливу спрямований безпосередньо на людину. В цьому випадку провідна роль належить лікарям, психіатрам, клінічним психологам, медперсоналу середньої кваліфікації у галузі психіатрії медичної служби Збройних сил Франції.

**Ключові слова:** бойовий стрес, військовослужбовці, психологічний захист і підтримка, система охорони психічного здоров'я.

**Постановка проблеми.** Бойовий стрес – це психічний стан людини, в якому відбуваються її переживання та осмислення того, що вона побачила, почула і відчула.

Він виникає у результаті швидкої адаптаційної реакції, спрямованої на пристосування до незвичних стимулів бойових умов, а також довгострокової адаптивної реакції, яка дає змогу військовослужбовцю виживати в екстремальній обстановці.

Бойовий стрес – це психічне відображення стресової реакції військовослужбовців у результаті впливу чинників бойової діяльності. Бойовий стрес спонукає до радикальних змін в афективній, когнітивній та поведінковій сферах військових, здійснює значний вплив на успішність їх професійної діяльності, а отже, вимагає психологічного захисту від його впливу [1; 2, с. 84–87].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми психологічного захисту від бойового стресу приділяється значна увага провідних фахівців армій Ізраїлю, США, Франції тощо. Вони вважають, що бойовий стрес – це специфічний феномен. Механізм його дії підпорядковується загальним законам і закономірностям. Він спонукає процес деформації особистості та значно впливає на результат діяльності військовослужбовців. Дія бойового стресу може бути відтермінована у часі, що проявляється у вигляді посттравматичних стресових розладів. Це створює значні проблеми в адаптації військових до мирного життя.

Фахівці збройних сил різних держав приділяють значну увагу вивченню бойового стресу й організації роботи з корекції його наслідків.

З'ясовано, що в Збройних силах Ізраїлю існує армійська система охорони психічного здоров'я – «Система психологічного захисту військовослужбовців Ізраїлю» [3].

У Збройних силах США загальний напрямок роботи з бойовим стресом має назву «контроль бойового стресу». Він передбачає комплекс психопрофілактичних заходів, контроль бойового стресу в період виконання бойових завдань та організацію роботи в постстресовий період [4].

У Збройних силах Франції впроваджено Концепцію психологічної підтримки (французька доктрина «медики на передовій») [5].

Отже, кожна із зазначених країн має свою власну систему психологічного захисту від бойового стресу.

**Мета статті** – розкриття особливостей психологічного захисту від бойового стресу в Збройних силах Ізраїлю, США, Франції.

**Виклад основного матеріалу.** Бойовий стрес виникає у людини в екстремальних умовах діяльності, яка супроводжується дією потужних зовнішніх і внутрішніх стрес-факторів. Вони



несуть загрозу життю людини, негативно впливають на стан її здоров'я, знижують ефективність діяльності або призводять до її зриву.

Стрес проявляється як на фізіологічному, так і психологічному рівнях. Основними складовими психологічного стресу є емоційний та інформаційний стрес. У комплексі вони чинять негативний вплив на людину, що призводить спочатку до гострої стадії стресу, а потім може виникнути посттравматичний стресовий розлад.

Нами було проаналізовано наукові погляди закордонних фахівців, присвячених проблемі бойового стресу та захисту від нього.

На думку ізраїльських фахівців з армійської системи охорони психічного здоров'я, її необхідність та організація не викликають сумніву.

До складу цієї системи входить низка структурних елементів, які дають змогу комплексно охопити основні напрямки збереження та зміцнення психічного здоров'я військових, а саме:

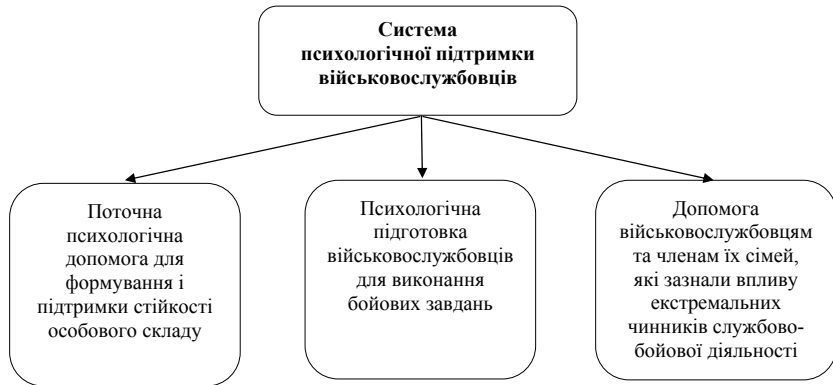
- 1) система діагностики, профілізації та профорієнтації;
- 2) система психологічної підтримки військовослужбовців;
- 3) тактика контролю психологічного стану військовослужбовців;
- 4) спеціалізовані центри психічного здоров'я;
- 5) реабілітація і робота з демобілізованими;
- 6) підтримка цивільного населення в кризових ситуаціях.

Для успішного проведення цих завдань використовується різноманітний психологічний інструментарій:

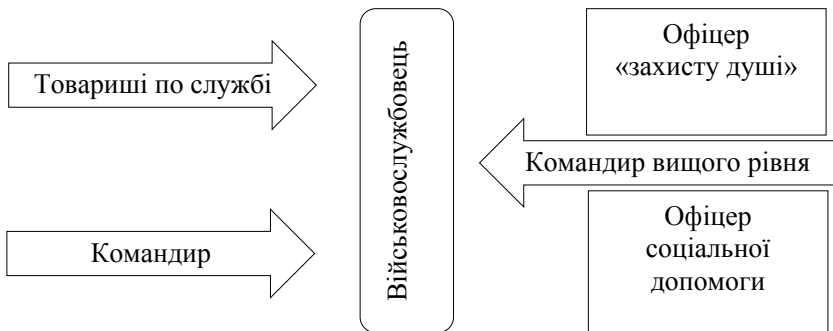
- лінгвістично та культурологічно орієнтовані комплекси тестів;
- шкали діагностики (вербальні та проєктивні);
- методики візуальної діагностики та спостереження;
- опитувальні листки для командирів;
- поведінковий аналіз.

Система психологічної підтримки військовослужбовців складається з трьох основних структурних елементів (рис. 1).

Ізраїльські фахівці вважають, що запорукою ефективного контролю психологічного стану військовослужбовців є розподіл рівнів відповідальності посадових осіб, а саме: командира, офіцера «захисту душі», командира вищого рівню, офіцера соціальної допомоги, товаришів по службі (рис. 2).



*Рис. 1. Система психологічної підтримки військовослужбовців*



*Рис. 2. Тактика контролю психологічного стану військовослужбовців*

У Збройних силах США значна увага приділяється роботі з бойовими і службовими стресами [4]. Робота зі стресом регламентується відповідними нормативними документами, які регулярно оновлюються і вводяться в дію [6–11].

Американські фахівці під бойовими і службовими стресами розуміють очікувані та прогнозовані емоційні, інтелектуальні, фізичні й поведінкові реакції осіб, які були схильні до потенційно травмуючого впливу подій і чинників військових операцій, операцій підтримання миру і стабільності, а також виконання інших службових обов'язків.

Можна стверджувати, що у США на сьогоднішній день створена система контролю бойового стресу.

Розвиток бойового стресу проходить чотири етапи (норма, реакція, травма, хвороба). Кожен етап має зони відповідальності в наданні допомоги (табл. 1) [9].

**Таблиця 1**

**Модель розвитку бойового стресу і зони відповідальності в наданні допомоги**

<b>Норма</b>	<b>Реакція</b>	<b>Травма</b>	<b>Хвороба</b>
Оптимальна боєздатність. Зростання адаптивності. Здоров'я	Легкі транзиторні порушення через вплив будь-яких стресорів. Низький ризик ускладнень	Персистуючі порушення, що виникають унаслідок загрози життю, моральної травми, перевтоми. Не проходять безслідно. Високий ризик ускладнень	Клінічно виражене психічне захворювання (ПТСР, депресія, фобії, залежності). Стан погіршується з плином часу. Відсутність спеціалізованої медичної допомоги призводить до інвалідизації
Фізично, розумово і духовно тренований та адаптований. Мотивований. спокійний і стабільний. Зосереджений на виконанні завдання. Здатний отримувати задоволення і відновлювати ресурси. Етична поведінка	Дратівливий, тривожний або пригнічений. Втрата мотивації і зосередженості на завданні. Порушення сну, м'язовий гіпертонус. Неможливість отримувати задоволення	Втрата самоконтролю, паніка, гнів або депресія. Почуття провини, сорому, звинувачення. Не відчуває себе нормальним (здоровим)	Втрата боєздатності
Зона відповідальності командування Сам військовослужбовець, товариші по службі, сім'я Зона відповідальності медслужби			

Система контролю бойового стресу в армії США складається з чотирьох основних елементів (табл. 2).

Таблиця 2

## Елементи системи контролю бойового стресу в армії США

<p style="text-align: center;">1</p> <p>Побудова психофізіологічного резиліансу до дезадаптивних явищ бойового стресу.</p> <p>Програма комплексної підготовки військовослужбовців і членів їх сімей CSF2, у тому числі в онлайн-системі комплексного моніторингу, навчання і консультацій ArmyFit</p>	<p style="text-align: center;">2</p> <p>Моніторинг, раннє виявлення та надання першої допомоги при дезадаптивних явищах бойового стресу.</p> <p>Система контролю бойового стресу COSC на рівні командирів, медиків, капеланів, солдатів-наставників</p>
<p style="text-align: center;">3</p> <p>Надання кваліфікованої допомоги при виражених дезадаптивних явищах бойового стресу в бойовій зоні без госпіталізації для повернення до строю за 24–72 години.</p> <p>Система контролю бойового стресу COSC на рівні спеціалізованих підрозділів контролю бойового стресу MHS і CSC</p>	<p style="text-align: center;">4</p> <p>Надання спеціалізованої медичної допомоги при розвитку психічних захворювань.</p> <p>Система контролю бойового стресу COSC на рівні підрозділів контролю бойового стресу CSCF (виконання функцій психіатричного відділення шпиталю), що забезпечують і тиліві шпиталі</p>

Курс комплексної підготовки за програмою CSF2 у навчальних центрах армії США складається з таких елементів.

#### 1. Ментальні здатності.

Військовослужбовці вивчають способи ментального управління емоціями і психологічними станами, досягнення високих результатів у професійній діяльності. На основі робіт психологів М. Чіксентміхайї (1990), А. Елліса й У. Драйден (1987), К. Равіцци (1977, 1984) військовослужбовці навчаються практиці входження в стан «поточної свідомості». У ньому можливе досягнення пікових показників розумової, фізичної продуктивності й ефективності.

#### 2. Упевненість.

Упевненість є ще одним важливим психологічним компонентом, що обумовлює високі показники професійної діяльності військовослужбовця. У психологічних тренінгах CSF Performance and Resilience Enhancement Program (CSF-PREP) на підставі робіт А. Бандури (1977) і М. Селігмана (1991) військовослужбовці навчаються методиці зміцнення характеру і впевненості на основі контролю думок, фокусування уваги на позитивних і оптиміс-

тичних моментах, вивчення конструктивних реакцій в екстремальних ситуаціях.

Військовослужбовці навчаються використовувати зв'язок між високою адаптивністю, гнучкістю психіки, прийняттям оптимальних рішень та успіхом в екстремальних ситуаціях.

### 3. Постановка і досягнення цілей.

Основні життєві цінності закладають фундамент, який військовослужбовці можуть використовувати, щоб установити професійно значущі цілі й визначити реальні кроки для їх досягнення. Під час тренінгів домагаються високої особистісної залученості до процесу планування, навчають людину мислити далі «мінімальних» стандартів і звичних «норм», щоб домогтися більшого. Після того як установлюються амбітні цілі досягнення, здатні стимулювати розвиток особистості й загальної культури людини, у військовослужбовця формуються пріоритети, напрямки дій, виробляються образи досягнення, віра в проміжні та фінальні результати.

### 4. Управління увагою.

Військовослужбовці вивчають методики: управління увагою; її концентрації; здатності «перебування в моменті», яка заснована на моделі індивідуальних стилів уваги Р. Нідеффера (1976). Мета тренінгів полягає у розвитку здібностей миттєво оцінювати весь потік вхідної інформації, виокремлювати критичні для успіху або виживання компоненти, фокусувати на них увагу і виконувати в кожен одиницю часу найважливіші дії. Практика управління увагою відіграє ключову роль у створенні «психологічної спритності», протидії примусової фіксації уваги і швидкому відновленні фокусу уваги при його розсіюванні.

### 5. Саморегуляція.

Використовуючи технології біологічного зворотного зв'язку, військовослужбовці вивчають техніки саморегуляції психофізіологічних реакцій у повсякденному житті й умовах бойового стресу, вчатья контролювати і направляти переживання, думки та емоції для розвитку самовладання і психічної стійкості. Спеціальні методики релаксації дозволяють військовослужбовцям навчитися швидко відновлювати сили, регулювати сон, зберігати, відновлювати і використовувати психічну енергію з найвищою ефективністю.

### 6. Креативно спрямована уява.

Використання техніки креативно спрямованої уяви (техніка візуалізації досягнення цілей) на основі робіт Р. Вілей і К. Грінліф (2010) дає змогу поліпшити практично всі аспекти професій-

ної діяльності та життя військовослужбовців, включаючи навчання, підготовку, виконання бойових завдань, відновлення і лікування. Функціональна гіпотеза креативно спрямованої уяви припускає, що образне психічне відображення навички, дії або події викликає ті ж нейрофізіологічні процеси, як і реальні процеси. Запорукою нейрофізіологічної еквівалентності образних і реальних подій є глибоке покрокове опрацювання навичок, умінь або дій: образи, які вибудовуються, повинні включати в себе всі фізичні відчуття, характерні людині в реальному житті.

### 7. Духовність.

Заняття з розвитку духовності та клуби духовної взаємопідтримки від капеланів за конфесійною ознакою.

У роботі з військовослужбовцями проводиться моніторинг, раннє виявлення ознак дезадаптивних явищ бойового стресу і перша допомога при бойовому стресі.

Безперервний моніторинг здійснюють: командири підрозділів, молодші командири, медики, капелани, солдати-наставники, товариші по службі, члени сім'ї.

Здійснюється спостереження за поведінковими та вербальними маркерами, а саме:

1) вплив стресора на військовослужбовця («Не можу повірити, що моя дружина наставила мені «роги», поки я був в Афганістані»);


2) рівень дистресу («Я весь час прокидаюся вночі від жахів»);

3) поведінкові зміни («Я знайду того, хто винен, і зможу відновити справедливість»).

У результаті бойового стресу у військовослужбовців можуть розвиватися різноманітні дезадаптивні явища. Модель надання першої допомоги при дезадаптивних явищах бойового стресу наведено в таблиці 3.

Таблиця 3

**Модель надання першої допомоги при дезадаптивних явищах бойового стресу**

	Норма	Реакція	Травма	Хвороба
Командири	Підготовка особового складу, пом'якшення стресорів, відновлення			Оцінка і коригування шляхів виконання бойових завдань

**Продовження табл. 3**

Медична служба, підрозділи контролю бойового стресу		Зона першої допомоги	Зона особливої уваги	Когнітивно-біхевіоральна терапія. Медикаментозна терапія
Сам військово-службовець, товариші по службі, члени сім'ї	Тренування, харчування, відпочинок, соціальна залученість, духовність			

Метою надання першої допомоги є попередження розвитку реактивних психічних захворювань у військовослужбовців.

Рівні й основні елементи надання першої допомоги при дезадаптивних явищах бойового стресу зазначено в таблиці 4.

**Таблиця 4**

**Рівні й основні елементи надання першої допомоги при дезадаптивних явищах бойового стресу**

Рівень		Елементи		
Постійна допомога	Робота молодших командирів, медиків, капеланів, наставників під час бойових циклів	1	Оцінка стану, моніторинг	Моніторинг та оцінка рівня дистресу, маркерів ризиків для життя і здоров'я, динаміки стану і потреби в кваліфікованій допомозі
		2	Координація	Координація з вищим командуванням, звернення за кваліфікованою допомогою до фахівців, організаційна робота

## Продовження табл. 4

Первинна допомога	Невідкладні заходи при явищах дистресу або втрати функцій. Управління кризою, стабілізація, мінімізація ризиків для життя і здоров'я	3	Безпека і збільшення відстані до стресора	Створення умов фізичної і психологічної безпеки, комфорту, захист від додаткового психологічного навантаження і надання можливості фізичного відпочинку
		4	Заспокоєння, відреагування, перефокусування	Зменшення збудження (фізична активність із подальшою релаксацією). Відреагування негативних емоцій (страх, гнів), вербалізація переживань. Активне слухання і перефокусування уваги на «тут і зараз»
Вторинна допомога	Відтерміновані заходи, які проводяться після вирішення кризової ситуації	5	Контакт і підтримка	Доступ до контакту з особою (особами), що викликає довіру (друзі, товариші по службі, члени сім'ї). Створення умов, що стимулюють спілкування
		6	Відновлення	Відновлення професійних навичок і умінь: допомога наставника, командира. Поступове нарощування експозиції впливу стрес-факторів
		7	Упевненість	Допомога наставника, командира, членів сім'ї для повернення повної впевненості в собі, реінтеграції в підрозділ і родину



У Збройних силах Франції впроваджено Концепцію психологічної підтримки (французька доктрина «медики на передовій») [5].

Медико-психологічна підтримка військовослужбовця в ході операції здійснюється на основі військового колективного впливу, який вимагає узгоджених чітких дій самого військового та групи.

Благополуччя військовослужбовця залежить від гнучкої концепції та його стану. Стан залежить від самого військовослужбовця та від середовища, в якому він розвивається. Благополуччя військовослужбовця має два напрямки впливу: індивідуальний і колективний. У цьому процесі беруть участь двоє основних учасників: лікар і військове керівництво. Особливості професійної діяльності лікарів і військового керівництва полягають у дотриманні правил професійної етики.

Боротьба з труднощами військовослужбовця організовується за двома напрямками:

- допомогти військовослужбовцю в створенні нової когнітивної моделі життєдіяльності / зобов'язань (провідна роль належить лікарю);
- допомогти військовослужбовцю здійснити вихід зі свого підрозділу (провідна роль у цьому процесі належить командуванню).

Французькі війська складаються з рот, полків і бригад. Роль керівництва полягає в управлінні особовим складом, а також наданні можливості розвивати військові вміння.

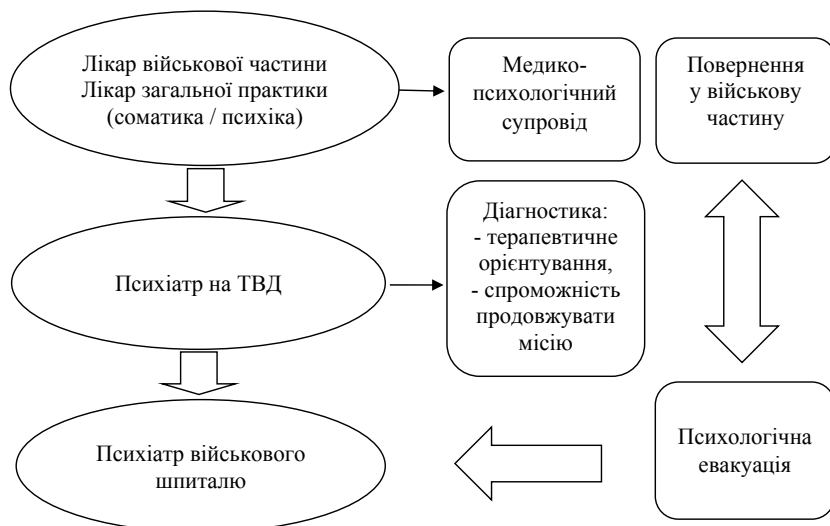
Напрямами впливу командування є: стиль командування; управління групою; бойові навчання; управління стресом; оптимізація потенціалу; умови життя; оснащення; допомога сім'ям.

У структуру командування входять спеціалісти з «гуманітарних питань»: офіцер-«психолог»; радник із «гуманітарних питань»; «референт взводу». Вони виконують функції радника командування; супроводу / допомоги; роз'яснення / підготовки.

Організація фахівцями корекції стресу здійснюється з урахуванням особливостей двох векторів впливу. Перший пов'язаний із впливом на групу (розв'язання питань групової дезорганізації). У ньому провідну роль психологічної підтримки військовослужбовця виконують офіцери-«психологи» (військові психологи), радники з «гуманітарних питань», референти взводу. Другий вектор впливу спрямований на людину (вивчення психологічних проявів у військовослужбовців). У цьому випадку

провідна роль належить лікарям, психіатрам, клінічним психологам, медперсоналу середньої кваліфікації у галузі психіатрії медичної служби Збройних сил Франції.

Загальний зміст Концепції психологічної підтримки в Збройних силах Франції має такий вигляд (рис. 3).



*Рис. 3. Загальний зміст Концепції психологічної підтримки в Збройних силах Франції*

Основними аспектами медико-психологічної підтримки є: узгодженість, підтримка зв'язку, продовження супроводу. Єдиний, хто може забезпечити продовження супроводу, – лікар військової частини (лікар загальної практики).

**Висновки.** Проведений аналіз підходів до організації психологічного захисту від бойового стресу в Збройних силах Ізраїлю, США, Франції свідчить про актуальність і своєчасність запропонованих фахівцями заходів. Вони дають змогу оптимізувати виконання функціональних обов'язків, гармонізувати стосунки між військовослужбовцями та членами їх сімей.

**Перспективою подальших досліджень цієї проблеми** є вивчення психологічного захисту від наслідків впливу бойового стресу в збройних силах інших провідних країн світу.

#### Список використаних джерел

1. Блінов О. А. Психологія бойової психічної травми : монографія / О. А. Блінов. – К. : Талком, 2016. – 246 с.

2. Блінов О. А. Особливості мотивації та переживань учасників бойових дій / О. А. Блінов // Сучасний стан психологічного забезпечення професійної діяльності сил охорони правопорядку : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Харків, 29 вересня 2017 року). – Х. : Національна академія НГУ, 2017. – С. 84–87.
3. Фельдман А. Система психологічного захисту військовослужбовців в Ізраїлі / Альберт Фельдман // Матеріали лекції військового психолога (у відставці) Альберта Фельдмана, 10 червня 2015 року. – К., 2015.
4. Демкин А. Д. Система контролю боевого стресса в армии США [Электронный ресурс] / А. Д. Демкин, В. В. Юсупов. – Режим доступа : <http://enures.dacha-dom.ru/stress/combat-stress.pdf>.
5. Буассо Х. Психологічна підтримка в Збройних силах Франції / Хумберт Буассо, Лоран Мельхіор Маргінес // Матеріали лекції ст. лікаря Хумберта Буассо і ст. лікаря Лорана Мельхіора Маргінеса, 2 червня 2015 року. – К., 2015.
6. Полевое руководство по боевому и служебному стрессу Генштаба армии США FM № 4-02.51 (8-51).
7. VA/DoD clinical practice guideline for management of post-traumatic stress // The Department of Veterans Affairs (VA) and The Department of Defense (DoD), Version 2.0. – 2010. – P. 14, Core Module Scheme.
8. Leader's Manual for Combat Stress Control / Field Manual Headquarters FM 22-51. – Washington, DC : Department of the Army, 1994.
9. Combat and operational stress first aid: Caregiver Training Manual / Bureau of Medicine and Surgery, Department of the Navy, National Center for PTSD, Department of Veterans Affairs. – 2010. – June.
10. Руководящий документ программы CSF2: Comprehensive Soldier and Family Fitness / Army Regulation 350-53. Headquarters, Department of the Army. Washington, DC. – 2014.
11. VA/DoD clinical practice guideline for management of post-traumatic stress // The Department of Veterans Affairs, Department of Defense. – 2010. – Version 2,0. – Appendix C.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Blinov O. A. Psihologija bojovoi' psyhichnoi' travmy : monografija / O. A. Blinov. – K. : Talkom, 2016. – 246 s.

2. Blinov O. A. Osoblyvosti motyvacii' ta perezhyvvan' uchasnykiv bojovyh dij / O. A. Blinov // Cuchasnyj stan psyhologichnogo zabezpechennja profesijnoi' dijalnosti syl ohorony pravoporjadku : materialy Vseukrai'ns'koi' naukovo-praktychnoi' konferencii' (m. Harkiv, 29 veresnja 2017 roku). – H. : Nacional'na akademija NGU, 2017. – S. 84–87.
3. Fel'dman A. Systema psyhologichnogo zahystu vijs'kovosluzhbovciv v Izrai'li / Al'bert Fel'dman // Materialy lekcii' vijs'kovogo psyhologa (u vidstavci) Al'berta Fel'dmana, 10 chervnja 2015 roku. – K., 2015.
4. Demkin A. D. Sistema kontrolja boevogo stressa v armii SShA [Yelektronnyj resurs] / A. D. Demkin, V. V. Jusupov. – Rezhim dostupa : <http://enures.dacha-dom.ru/stress/combat-stress.pdf>.
5. Buasso H. Psyhologichna pidtrymka v Zbrojnyh sylah Francii' / Humbert Buasso, Loran Mel'hior Martines // Materialy lekcii' st. likarja Humberta Buasso i st. likarja Lorana Mel'hiora Martinesa, 2 chervnja 2015 roku. – K., 2015.
6. Polevoe rukovodstvo po boevomu i sluzhebnomu stressu Genshtaba armii SShA FM №4-02.51 (8-51).
7. VA/DoD clinical practice guideline for management of post-traumatic stress // The Department of Veterans Affairs (VA) and The Department of Defense (DoD), Version 2.0. – 2010. – P. 14, Core Module Scheme.
8. Leader's Manual for Combat Stress Control / Field Manual Headquarters FM 22-51. – Washington, DC : Department of the Army, 1994.
9. Combat and operational stress first aid: Caregiver Training Manual / Bureau of Medicine and Surgery, Department of the Navy, National Center for PTSD, Department of Veterans Affairs. – 2010. – June.
10. Rukovodjashhij dokument programmy CSF2: Comprehensive Soldier and Family Fitness / Army Regulation 350-53. Headquarters, Department of the Army. Washington, DC. – 2014.
11. VA/DoD clinical practice guideline for management of post-traumatic stress // The Department of Veterans Affairs, Department of Defense. – 2010. – Version 2,0. – Appendix C.

*Received June 27, 2017*

*Revised July 24, 2017*

*Accepted August 25, 2017*

## ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

---

Bohdanova D. O. Spiritual and intellectual essence of pedagogical activity / D. O. Bohdanova // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 53–67.

---

**D. O. Bohdanova. Spiritual and intellectual essence of pedagogical activity.** The article is dedicated to the assessment and investigation of the major problems, associated with the spiritual crisis of the modern society, as well as its impact on the contemporary educational system of Ukraine. Additional attention of the investigator is paid to the set of the following psychological and pedagogical categories: spiritual and moral education of an individual; phenomenon of spiritual culture; spiritual potential of an individual.

The major scientific approaches towards interpretation of the above listed categories are investigated in the scope of this article. The author has conducted an assessment of the spiritual and intellectual essence of pedagogical activity through such concept as spiritual intelligence of an individual as well as its potential in terms of increasing the level of spirituality in the «teacher-pupil» dyad.

It was revealed by the author that the current realities of the social development create the fertile background for the new social request in terms of prepetition of further educations as the major organizers of the educational process. These requests are mainly oriented on the development of educators' spiritual intelligence and as an outcome – achievement of the harmony between the moral and intellectual values of all particulates of educational process.

Special attention of the author is dedicated to assessment and evaluation of the foreign experience of investigation of such category as spiritual intelligence of an individual – as the leading type of intelligence, which is inherent only to humans and represent the biological potential, which uses the spitball information in the process of addressing the life challenges and organization of the life, while referring to the spiritual and moral principles.

The author has conducted a research of such category as «spiritual intelligence» through such notions as «spirituality» and «intelligence». Intelligence is the practical application of the available mental resources,

skills and abilities, which are needed for increasing of life productivity and achievement of the high rate of self-understanding. Spirituality is the ability of an individual for free choice of the own opinion, preferred type of activities and organization of life on the principles of Beauty, Goodness and Truth.

Thus, the spiritual and intellectual essence of pedagogical activity is represented by the author as using by the teacher of available resources for pupil's orientation on organization of one's own life, while referring to the principles of Beauty, Goodness and Truth and as an outcome, actualization of the free choice of one's conception of the world though the perspective of above listed categories.

**Key words:** spiritual crisis of society, education in Ukraine, spiritual and moral education of an individual, phenomenon of spiritual culture, spiritual potential of an individual and one's spiritual education, spiritual intelligence of an individual.

**Д. О. Богданова. Духовно-інтелектуальний зміст педагогічної дії.** У статті висвітлено проблеми сучасної освіти в Україні, що пов'язані з духовною кризою суспільства. Увага автора зосереджена на духовно-моральному вихованні особистості, феномені духовної культури особистості педагога та її духовному потенціалі.

Проаналізовано основні наукові підходи до трактування вищезазначених понять. Духовно-інтелектуальний зміст педагогічної дії розкрито крізь призму поняття «духовний інтелект» особистості та педагогічних можливостей цього феномену в підвищенні рівня духовності у діаді «вчитель – учень».

Визначено, що сучасні реалії розвитку суспільства формують нові соціальні запити щодо підготовки майбутніх педагогів – головних організаторів освітнього процесу. Ці запити орієнтовані на необхідність розвитку духовного інтелекту вчителя, оскільки саме він надає духовно-ціннісної спрямованості виховній взаємодії в умовах загострення деструктивних, антидуховних впливів інформаційного середовища. У такий спосіб стає можливим досягнення гармонії між моральними й інтелектуальними цінностями учасників освітнього процесу – педагогів та їх вихованців.

Особлива увага автора зосереджена на зарубіжному досвіді вивчення духовного інтелекту особистості як провідного типу інтелекту. На думку науковців (Роберт Еммонс (Robert Emmons), Джон Майєр (John D. Mayer), Говард Гарднер (Howard Gardner) та Катлін Нобл (Kathleen Noble)) він притаманний лише людині й дає змогу використовувати духовну інформацію у процесі вирішення певних життєвих проблем та організації власної життєдіяльності на засадах духовно-моральних цінностей.

Автором досліджено сутність поняття «духовний інтелект» у єдності категорій «духовність» та «інтелект».

Інтелект передбачає використання наявних розумових ресурсів, умінь та навичок, необхідних для більш продуктивного, ефективного,

щасливого і, як результат, осмисленого життя. Духовність розглядається як здатність людини до вільного вибору власного способу думок і дій на принципах гуманності, добротворчості та естетики буття як гармонійного співвідношення людини зі Всесвітом.

Отже, духовно-інтелектуальний зміст педагогічної дії передбачає використання вчителем наявних розумово-поведінкових ресурсів для організації особистісно-професійної діяльності на засадах Краси, Добра та Істини, а тому й актуалізацію вільного вибору власного світобуття.

**Ключові слова:** духовна криза суспільства, освіта в Україні, духовно-моральне виховання особистості, духовна культура особистості, духовний потенціал особистості, духовний інтелект особистості.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку людства характеризується тенденцією інформатизації та глобалізації суспільства, що викликає відповідні трансформації в освітніх процесах. Нині відбувається кардинальна переоцінка загальнолюдських цінностей, що були властиві багатьом поколінням, і як результат – поява нових негативних соціокультурних явищ: масова культура (massculture), знецінення моральних надбань та їх десакралізація тощо. Однією з основних ознак сучасної епохи, що визначається вченими як кризова, є системний характер суспільної кризи, водночас її детермінуюча основа – низький рівень духовності людини у сенсі ціннісно-сміслові сутності індивіда та його буття. Духовність як полікультурне, багатоаспектне й інтегративне явище визначається сукупністю якостей особистості, об'єднує волю, мислення, почуття і надає їм добротворчої спрямованості, визначеності, актуалізує здатність людини до високоморальних вчинків, розкриває її унікальний творчий потенціал та уможливорює вільний вибір власного способу думок, дій та гармонійного життя загалом.

Незважаючи на посилення наукового інтересу до означеної проблеми, недостатньо розробленим залишається питання духовності у змісті педагогічної дії, що, в свою чергу, є фундаментальною передумовою духовного розвитку особистості дитини, що навчається, адже саме у шкільному віці найактивніше формується світогляд людини та її життєтворчі можливості. Стає доцільним аналіз поглядів учених різних наукових галузей на феномен духовності особистості, визначення оптимальних педагогічних підходів щодо забезпечення духовного зростання особистості майбутнього вчителя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останніми роками значну кількість сучасних філософських та психолого-педагогічних досліджень (І. Зязюн, В. Кремень, В. Рибалка, Е. Помиткін, Г. Балл, Л. Хомич та ін.) присвячено вивченню проблем,

пов'язаних із духовною кризою суспільства та морально-ціннісними викликами вітчизняного освітянського сьогодення. Одним із таких викликів є розвиток духовності особистості як найважливішого здобутку людини у просторі гуманної людино-центрованої педагогіки епохи третього тисячоліття. У поле зору науковців усе частіше потрапляє феномен духовної культури особистості, її духовного потенціалу та виховання. Високий рівень духовної культури людини актуалізує її здатність до вільного вибору власного способу думок, дій, життя на засадах Краси, Добра та Істини [17].

Більшість учених погоджується з тим, що саме духовність людини визначає систему утворення її сутнісних якостей, об'єднує волю, свідомість та самосвідомість, надає їм спрямованості (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Е. Помиткін, В. Рибалка, О. Федій, Л. Хомич та ін.).

У сучасному освітньому просторі можна констатувати певну неоднозначність підходів щодо трактування поняття «духовно-моральне виховання». У рамках традиційної православної педагогічної думки синонімом поняття «духовності» є «релігійність»; крім того, вчені пов'язують поняття «духовність» через зв'язок особистості з Богом, а отже, поняття духовного та духовно-морального виховання ототожнюються з релігійним вихованням. Як було зазначено О. Подольською, спадщиною гуманістичної філософії та *секуляризованої* освіти стала сучасна гуманістична педагогіка, яка заперечує релігійну систему цінностей і робить людину центром світобудови – найвищою цінністю. У цьому контексті, під поняттям «духовність» варто розуміти наявну в людини сукупність знань, її почуттів, думок, культури, інтелекту та розуму [14].

Гуманістичний підхід до духовно-морального виховання пов'язаний із багатоаспектним трактуванням поняття «духовна культура». Ще К. Ушинський зауважував: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна передусім пізнати її також у всіх відношеннях» [19]. Отже, педагогічна діяльність не може відбуватися поза будь-якою системою цінностей, оскільки її мета, завдання та зміст залежать від того, на якій філософській парадигмі ґрунтується педагогічна дія.

**Формування мети статті.** Основною метою статті є дослідження специфіки духовно-інтелектуальної складової у змісті педагогічної дії, порівняльний аналіз провідних категорій, що визначають самотутність цієї діяльності: «духовність», «інтелект», «духовний інтелект» тощо.



**Виклад основного матеріалу.** Проблема духовності набуває особливого значення для сучасного українського соціуму, оскільки одним з основних чинників ефективних перетворень у соціальній, освітянській та економічній сферах є оновлення ціннісно-сміслових конструктів особистості та суспільства загалом. Беручи до уваги процес реформування освіти, знань та зміцнення їх соціальної функції, можна констатувати переорієнтацію людинознавчих прикладних наук на цілеспрямоване виховання духовності особистості за допомогою психологічних та педагогічних засобів і механізмів, які можуть бути орієнтовані на розвиток духовно-продуктивних цінностей. Продуктивність, у цьому аспекті, розглядається і в особистому, і в соціальному вимірах.

Оскільки питання духовності є достатньо актуальним, учені та дослідники різних галузей науки (педагогіки, філософії, культурології та психології) активно залучені до процесу його вивчення та розробки теоретичних моделей духовності у полі конкретної науки. Духовний аспект людської свідомості розглядається ними як своєрідна панацея від сучасних «хвороб» суспільства (інформаційна гіпернасиченість, глобалізація цінностей, поведінкова агресія тощо).

Так, у «Концепції духовного розвитку в Україні» В. Ведич-Берендей наголошує на двовимірному значенні терміна «культура»: матеріалістична (та, що створена працею людей (олюднена) і представлена в різних творах мистецтва) і духовна культура як характерна риса особистості, яка здатна до гармонійної та культурної взаємодії з оточуючим середовищем – і природним, і соціальним. Така здатність визначається рівнем знань людини щодо традицій, звичаїв, порядків та законів суспільної взаємодії. Дотримання вищезазначених норм та законів, у свою чергу, сприяє суспільному прогресу. Інакше кажучи, з культурологічної точки зору, високий рівень духовної культури у суспільстві є передумовою його гармонійного та поступального розвитку і процвітання [8].

Ш. Амонашвілі зауважує, що педагогіка – це «наука, що сприяє піднесенню душі та духовності людини» [5]. Педагогічна дія, в свою чергу, має бути цілеспрямовано орієнтованою на виявлення і популяризацію провідних ідей національної та загальнолюдської культури – як духовно-культурної спадщини людства.

Обґрунтовуючи необхідність створення філософії освіти, В. Кремень зауважив, що «при маєвтичному «використанні» філософії можна досягти розробки більш глибоких визначень предметності та предмету тієї чи іншої особливої сфери духовно-

практичного буття і його «перетворювального розуміння» [12]. У контексті педагогічної діяльності вищезазначене твердження можна трактувати як створення осмислених умов для реалізації предвічної здатності кожної людини бути людиною. Отже, у процесі педагогічної діяльності створюються постулати загального людинознавства, а основною функцією філософії в цьому сенсі є самовиявлення та самовираження особистості на морально-духовних засадах.

Досліджуючи духовний потенціал людини, М. Савчин розглядає поняття духовності особистості в системі філософських, теологічних та психологічних понять. Духовність розглядається вченим у контексті її співвідношення з людською тілесністю, свободою, моральністю, у вимірах добра та зла [18]. В. Рибалка, синтезувавши мистецьке, релігійне і наукове тлумачення духу та духовності, виділяє такі духовні цінності як складові духовності особистості: світогляд, життя, людина, віра, надія, любов, добро, краса, істина [17]. Автором вищезазначеного підходу було з'ясовано, що є не лише позитивний вимір духовності особистості, а й негативний, що представлений у таких категоріях, як темрява, смерть, нелюдь, звір'я, відчай, ненависть, зло, потворність та брехня [17].

Аналізуючи духовні характеристики особистості, Е. Помиткіним було зауважено, що духовність розподілена в усіх підструктурах особистості (інтелектуальній, комунікативній сферах, характері, спрямованості та самосвідомості особистості, її психофізіологічних якостях і духовному досвіді) [15]. Найвищий рівень самоорганізації особистості вбачається вченим у її духовному потенціалі, оскільки останній представлений високим рівнем свідомості, самосвідомості та волі, а також орієнтацією на загальнолюдські духовні цінності й ідеали [16].

Тривалий час емоційні та духовні відносини не входили до предмету дослідження більшості науковців-педагогів, оскільки вважалося, що вони принципово недосяжні для науково-матеріалістичного пізнання. Сучасне дослідження емоційних та духовних відносин у педагогічній діяльності має подвійний зміст: духовні відносини розгадаються вченими як об'єктивний процес взаємодії й обміну інформацією між учасниками навчального процесу, з одного боку, і як оцінка вчителем та вихованцем одне одного – з іншого.

Основна проблема сучасного значення цього питання полягає у відсутності одностайної думки щодо трактування таких понять, як «духовно-моральне виховання», «духовність» та «фі-

лософсько-методологічна основа освітнього простору». Наведені вище обставини зумовлюють актуальність усіх наукових розвідок із проблеми духовно-морального виховання цілісної особистості в умовах сучасної освіти. Водночас, аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що всі дослідження можна поділити на такі групи: в одних – духовно-моральне виховання реалізується в рамках гуманістичної філософії, в інших воно спирається на релігійну парадигму й актуалізується крізь призму таких цінностей, як Віра, Надія та Любов.

Так, М. Мережко аналізує проблеми та принципи духовно-морального виховання у вищій школі [13]. І. Чальцева, розглядаючи питання виховання цінностей студентів у процесі суспільно-педагогічної діяльності, аналізує проблему виокремлення моральних цінностей, що визначають «ядро» особистості студента педагогічного університету. Автор розробляє і здійснює діагностику моральних цінностей сучасних студентів педагогічного університету, теоретично обґрунтовує й апробує модель виховної системи, але водночас не враховується духовний аспект розвитку людини в контексті релігійної парадигми [33].

В. Беляєва вивчає проблеми духовно-морального виховання студентів крізь призму світської і православної педагогічної культури, їх взаємозв'язку в професійній підготовці вчителя у вищому навчальному закладі, а також досліджує технологічні основи формування духовно-моральної особистості в освітньому процесі [6]. Л. Чугунова аналізує сутність і зміст духовних цінностей, визначаючи поняття «розвиток духовних цінностей студентів» у вимірах традиційної релігійної культури [23].

У контексті духовно-інтелектуального змісту сучасної педагогічної дії актуальним стає вивчення зарубіжного досвіду, оскільки науково-матеріалістичний підхід, що був основним у вітчизняній психологічній науці у ХХ столітті, не охоплював таких понять, як «дух» і «духовність», а також їх зв'язок з інтелектом особистості. У зарубіжних наукових розвідках ще на початку ХХ століття здійснювались спроби вивчення духовного показника інтелекту, що пізніше знайшли своє наукове підтвердження в низці наукових теорій. Так, вивчаючи взаємозв'язок між духовністю та інтелектом, Роберт Еммонс (Robert Emmons) – провідний фахівець факультету психології Каліфорнійського університету, проаналізував різні психологічні та філософські трактування феномену духовного інтелекту, посилаючись на теорії Джона Майєра (John D. Mayer), Говарда Гарднера (Howard Gardner) та Катлін Нобл (Kathleen Noble) [2]. У першій половині

XX століття психологи виявили шляхи і засоби для вимірювання інтелекту за показником когнітивного інтелекту (IQ – intelligence quotient). У середині 1990-х рр. Д. Гольман (Daniel Goleman) популяризував дослідження емоційного інтелекту (EQ – emotional quotient), вказуючи на те, що емоційний інтелект є основною вимогою для належного використання когнітивного інтелекту. В XXI ст. є достатньо наукових доказів, зібраних ученими-психологами, неврологами, антропологами та фахівцями у галузі когнітивної науки, щодо існування третього показника інтелекту – духовного інтелекту (SQ – spiritual quotient) [3].

Першим феномен духовного інтелекту особистості був визначений автором теорії сукупності інтелектуальних здібностей Г. Гарднером (Howard Gardner) у дослідженні системи інтелектуальних здібностей особистості. Автор цього підходу вважає, що існує сім незалежних типів інтелекту: логіко-математичний, лінгвістичний (вербальний), музичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний і внутрішньоособистісний. Ученим було доведено вірогідність існування трьох додаткових типів інтелекту (природничо-наукового, духовного і екзистенційного), хоча він і визнає, що свідчення на користь існування духовного й екзистенційного інтелекту є досить фрагментарними [2].

У педагогічному контексті, класифікація інтелекту, запропонована Г. Гарднером (Howard Gardner), може бути розглянута як традиційні типи інтелектуальної діяльності (логіко-математичний, лінгвістичний (вербальний), музичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний і внутрішньоособистісний) та її інноваційні типи (природничо-науковий – як відчуття єдності особистості з Всесвітом у цілісній картині світу, власне духовний, що актуалізує добротворчі основи особистості, та екзистенційний – як відчуття особистістю її власного естетично-духовного буття).

Традиційні типи інтелекту, в свою чергу, можна поділити в цьому контексті на *предметні* (ті, що застосовуються учнем та вчителем у процесі навчання) та ті, що *пов'язані з виховним процесом*. До предметних можна віднести логіко-математичний (вирішення математичних задач та логічних завдань); лінгвістичний / вербальний (розвиток зв'язного мовлення); музичний; просторовий та тілесно-кінестетичний (на уроках мистецтва, фізичного виховання та при опануванні різних видів спорту). До виховних відносимо міжособистісний та внутрішньоособистісний типи інтелекту (в таких діадах, як «учитель – учень»; «учитель – батьки»; «учень – учень»; «учитель – учитель»; «учень – батьки»).

Особливої уваги заслуговують інноваційні типи інтелекту (природничо-науковий, духовний та екзистенційний), адже вони відповідають сучасним освітнім запитам, що орієнтовані на пошук особистістю власного «Я» у Всесвіті, та стають ключовими в сучасній освіті.

Важливість духовного інтелекту для психолого-педагогічної теорії та практики діяльності відображена у працях Д. Гольмана (Daniel Goleman) та Г. Гарднера (Howard Gardner). Ці вчені вважають, що духовний інтелект притаманний лише людині та є «найбільш фундаментальною» формою інтелекту, оскільки він використовується людиною для її самовираження (найвищої мети педагогічної діяльності) та бачення і розуміння нею життєвих цінностей. Отже, духовний інтелект містить у собі здатність людини до самовдосконалення і самомотивації [2; 3] та є основним засобом пошуку власного «Я».

Дж. Майер (John D. Mayer) розглядає духовний інтелект у порівнянні з духовною свідомістю. За Дж. Майєром, для того, щоб зазначений вид інтелекту сприймався у науковому контексті як істинний інтелект, мають бути дотримані три критерії-умови. Насамперед, інтелект повинен відображати розумову діяльність людини, а не обмежуватися обраними нею способами поведінки, тобто діяльність має бути усвідомленою, а не лише відповідати соціальним очікуванням. Другим критерієм-умовою інтелекту має бути чітко окреслений набір взаємопов'язаних здібностей. Третім критерієм-умовою є динамічний розвиток інтелекту з дитинства і до зрілого віку. В такому контексті духовність особистості виступає предметом її постійного розвитку.

Дж. Майєр (John D. Mayer) допускає можливість ототожнення духовності або духовної свідомості з духовним розумом. Духовний інтелект – адаптивне використання духовної інформації з метою підвищення ефективності процесу повсякденного вирішення проблем і досягнення мети. Духовність є більш ширшим, всеохоплюючим поняттям, що орієнтовано на пошук священного. Цей пошук орієнтований на накопичення досвіду. Інтелект, водночас, можна визначити як процес використання наявних розумових ресурсів, умінь та навичок, необхідних для більш продуктивного, ефективного, щасливого і, як результат, осмисленого життя, а духовність визначає модель розуміння сенсу життя індивідом і є найвищою метою виховного процесу. Г. Гарднер (Howard Gardner) наголошує на значній відмінності, що існує між поняттям «інтелект» та певним контекстом його застосування (доменом). Так, інтелект він визначав як «біологічний по-

тенціал людини, що використовується нею для свідомого вибору ефективного підходу щодо аналізу певного виду інформації» [2]. Домен був визначений науковцем як «організована діяльність у культурі, в якій можна класифікувати індивідів у контексті їхньої професійної компетентності» [2]. Ці трактування частково пояснюють основні аспекти понять «духовність» та «духовний інтелект». Отже, релігійність або духовність, як зазначає автор, є доменом, пов'язаним зі священними та з надзвичайними реаліями. Отже, Г. Гарднер (Howard Gardner) трактує духовний інтелект як «біологічний потенціал, у якому використовується сфера духовної інформації в процесі вирішення людиною життєвих проблем» [2]. Тому основні аспекти духовності, які стосуються феноменологічного досвіду або мають задані значення чи моделі поведінки, мають бути трактовані як зовнішні щодо інтелектуальної сфери. Інтелектом у цьому контексті виступає потенціал особистості, що застосовується нею для вирішення проблем буття.

Духовно-інтелектуальний зміст педагогічної дії може бути представлено за допомогою методології В. Рибалка. Так, мотиваційно-смісловий компонент педагогічної дії в цьому сенсі представляється пошуком власного «Я» вчителя; предметним та інформаційно-пізнавальним компонентом виступає Особистість вчителя; цілеутворювальними чинниками є Самосвідомість, Свідомість та Воля; за методологічну основу беремо Духовний інтелект особистості і як емотив педагогічної дії у вищезазначеному контексті отримуємо гармонію та єдність особистості з Всесвітом.

**Висновки.** На основі здійсненого аналізу науково-практичних джерел зауважимо, що проблематика *духовно-інтелектуального змісту педагогічної дії* зумовлена, по-перше, розумінням того, що культурний розвиток, технічний прогрес та економічне процвітання країни можуть забезпечуватися шляхом розвитку духовного інтелекту особистості; по-друге, виникненням нової антропологічної парадигми, де основним напрямом є розвиток людських якостей та духовності в контексті різних галузей психологічних знань щодо сутності людини та її розвитку; по-третє, необхідністю подолання фрагментарності знань із проблем духовного інтелекту та недостатність впливу духовності у діаді «вчитель – учень».

Духовно-інтелектуальний зміст педагогічної дії вбачається автором як використання вчителем наявних ресурсів для орієнтації учня на організацію власного життя на духовних засадах, а отже, й актуалізацію вільного вибору власного світосприйняття самими педагогами крізь призму вищезазначених категорій.

**Перспективою подальших досліджень** є психологічні чинники розвитку духовного інтелекту вчителя, оскільки сучасні реалії розвитку суспільства формують соціальні запити щодо підготовки майбутніх педагогів – головних організаторів освітнього процесу, задля забезпечення розвитку їх духовного інтелекту, а відтак – досягнення гармонії між моральними та інтелектуальними цінностями учасників освітнього процесу.

### Список використаних джерел

1. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату) : навч.-метод. посіб. // АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
2. Gardner H. A Case Against Spiritual Intelligence [Electronic resource] / Howard Gardner // Tandfonline. – 2009. – Access mode : [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327582IJPR1001\\_3](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327582IJPR1001_3).
3. Goleman D. Working with emotional intelligence / D. Goleman. – New York : Bantom Books, 1998. – 400 p.
4. Zohar D. Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence / D. Zohar, I. N. Marshall. – 2001. – 336 с.
5. Амонашвили Ш. Вера в ребенка рождает гениев / Ш. Амонашвили // Мир психологии. – 1996. – № 2.
6. Беляева В. Духовно-нравственное воспитание человека и общества: проблемы и перспективы / В. Беляева // Философско-педагогические и религиозные основания образования в России: история и современность : Десятые Междунар. Покровские образовательные чтения, 19–21 октября 2011 г. – Рязань, 2012.
7. Бех І. Виховання особистості: [у 2 кн.]. – Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех // [ред. О. І. Цибульська]. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
8. Ведич-Берендей Б. КЕДР – Концепція духовного розвитку: Україна і соціогуманізм // Б. Ведич-Берендей. – К. : ОО «ПанТот», 2011. – 208 с.
9. Гончаренко С. Формування наукової картини світу в дорослих: метод. посіб. [рукопис] / С. Гончаренко. – К. : ППОД НАПН України, 2013.
10. Зязюн І. Педагогічна майстерність [Текст] : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамуценко, І. Ф. Кривonos та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.

11. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін / Василь Кремень // Вища освіта України. – 2011. – № 1. – С. 8–11.
12. Кремень В. Філософсько-освітня діяльність: сучасний аспект / Василь Кремень // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. праць / [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін. ; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А. М., 2013.
13. Мережко М. Е. Анализ проблем духовно-нравственного воспитания студентов вузов / М. Е. Мережко // Общество: философия, история, культура. – 2011. – Вып. № 3–4. – С. 118–120.
14. Подольская Е. Социальная философия : учебник / Е.А. Подольская. – Х. : НУА, 2009.
15. Помиткін Е. О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток / Е. О. Помиткін. – Київ : Внутрішній світ, 2015. – 144 с.
16. Помиткін Е. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е. Помиткін. – К. : Наш час, 2007. – 280 с.
17. Рибалка В. Психологія розвитку творчої особистості [Текст]: навч. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
18. Савчин М. Духовний потенціал людини / М. В. Савчин ; [ред.: О. Пілько]. – Івано-Франківськ : Плай ; Вид-во Прикарп. ун-ту, 2001. – 204 с.
19. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Пер. з рос. / редкол.: В. М. Столетов (голова) та ін. – К. : Рад. школа, 1983. – (Пед. б-ка). Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки / склав і підгот. до друку Е. Д. Дніпров ; за ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) та ін. – 488 с. Т. 2. Проблеми російської школи / склав і підгот. до друку Е. Д. Дніпров ; за ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) та ін. – 359 с.
20. Федій О. Естетотерапія : навч. посіб. / О. А. Федій. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 304 с.
21. Хомич Л. Духовний потенціал вчителя – запорука творення гуманістичного суспільства / Л. Хомич // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український, українсько-польський щорічник / [за ред. Тадеуша Левовицького та ін.; наук. рада: Т. Левовицький, І. Зязюн ; редкол. : Н. Ничкало та ін.; пер.: Г. Балл, І. Вільш]. – Ченстохова ; Київ, 2012. – Вип. 14. – С. 185–195.



22. Чальцева И. Воспитание нравственных ценностей студентов в процессе общественно-педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. п. наук / И. С. Чальцева. – Ростов-на-Дону, 2004.
23. Чугунова Л. Развитие духовных ценностей студентов педагогического вуза посредством духовной музыки : автореф. дис. ... канд. п. наук / Л. А. Чугунова. – Саратов, 2003.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Metodologichni pytannja naukovoi' psihologii' (Dosvid osobystisno-centrovanoi' systematyzacii' kategorial'no-ponjattjevogo aparatu) : navch.-metod. posib. //APN Ukrai'ny, In-t pedagogiky i psihologii' prof. osvity APN Ukrai'ny. – Kyi'v : Nika-Centr, 2003. – 204 s.
2. Gardner H. A Case Against Spiritual Intelligence [Electronic resource] / Howard Gardner // Tandfonline. – 2009. – Access mode : [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327582IJPR1001\\_3](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327582IJPR1001_3).
3. Goleman D. Working with emotional intelligence / D. Goleman. – New York : Bantam Books, 1998. – 400 p.
4. Zohar D. Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence / D. Zohar, I. N. Marshall. – 2001. – 336 s.
5. Amonashvili Sh. Vera v rebenka rozhdaet geniev / Sh. Amonashvili // Mir psihologii. – 1996. – № 2.
6. Beljaeva V. Duhovno-nravstvennoe vospitanie cheloveka i obshhestva: problemy i perspektivy / V. Beljaeva // Filosofsko-pedagogicheskie i religioznye osnovanija obrazovanija v Rossii: istorija i sovremennost': Desjatyje Mezhdunar. Pokrovskie obrazovatel'nye chtenija, 19–21 oktjabrja 2011 g. – Rjazan', 2012.
7. Beh I. Vyhovannja osobystosti: [u 2 kn.]. – Kn. 2: Osobystisno-orijentovanyj pidhid: nauko-vo-praktychni zasady / I. D. Beh // [red. O. I. Cybul's'ka]. – K. : Lybid', 2003. – 344 s.
8. Vedich-Berendej, B. KEDR – Koncepcija duhovnogo razvitija: Ukraina i sociogumanizm. // B. Vedich-Berendej. – K. : OOO «PanTot», 2011. – 208 s.
9. Goncharenko S. Formuvannja naukovoi' kartyny svitu v doroslyh : metod. posib. [rukopys] / S. Goncharenko. – K. : IPOOD NAPN Ukrai'ny, 2013.
10. Zjazjun I. Pedagogichna majsternist' [Tekst] : pidruch. / I. A. Zjazjun, L. V. Kramushhenko, I. F. Kryvonos ta in.; za red. I. A. Zjazjuna. – K. : Vyshha shkola, 1997. – 349 s.
11. Kremen' V. Osvita v strukturi cyvilizacijnyh zmin / Vasyly Kremen' // Vyshha osvita Ukrai'ny. – 2011. – № 1. – S. 8–11.

12. Kremen' V. Filososfs'ko-osvitnja dij'al'nist': suchasnyj aspekt / Vasyl' Kremen' // Pedagogichna majsternist' akademika Ivana Zjazjuna: zb. nauk. pr. / [redkol.: N. G. Nychkalo (golova) ta in.; uporjad.: N. G. Nychkalo, O. M. Borovik ; In-t ped. osvity i osvity doroslyh NAPN Ukrai'ny. – K. : Bogdanova A. M., 2013.
13. Merezhko M. E. Analiz problem duhovno-nravstvennogo vospitaniya studentov vuzov / M. E. Merezhko // Obshhestvo: filosofija, istorija, kul'tura. – 2011. – Vyp. № 3–4. – S. 118–120.
14. Podol'skaja E. Social'naja Filosofija : uchebnik / E. A. Podol'skaja. – H. : NUA, 2009.
15. Pomytkin E. O. Duhovnyj potencial osobystosti: psihologichna diagnostyka, aktualizacija ta rozvytok / E. O. Pomytkin. – Kyi'v : Vnutrishnij svit, 2015. – 144 s.
16. Pomytkin E. Psihologija duhovnogo rozvytku osobystosti : monografija / E. Pomytkin. – K. : Nash chas, 2007. – 280 s.
17. Rybalka V. Psihologija rozvytku tvorchoi' osobystosti [Tekst]: navch. posib. / V. V. Rybalka. – K. : IZMN, 1996. – 236 s.
18. Savchyn M. Duhovnyj potencial ljudyiny // M. V. Savchyn ; [red.: O. Pil'ko]. – Ivano-Frankivs'k : Plaj ; Vyd-vo Prykarp. un-tu, 2001. – 204 c.
19. Ushyns'kyj K. Vybrani pedagogichni tvory: V 2-h t. Per. z ros. / redkol.: V. M. Stoljetov (golova) ta in. – K. : Rad. shkola, 1983. – (Ped. b-ka). T. 1. Teoretychni problemy pedagogiky / sklav i pidgot. do druku E. D. Dnjeprov ; za red. O. I. Pyskunova (vidp. red.) ta in. – 488 s. T. 2. Problemy rosijs'koi' shkoly / sklav i pidgot. do druku E. D. Dnjeprov ; za red. O. I. Pyskunova (vidp. red.) ta in. – 359 s.
20. Fedij O. Estetoterapija : navch. posib. / O.A. Fedij. – 2-ge vyd., pererob. ta dop. – K. : Centr uchbovoi' literatury, 2012. – 304 s.
21. Homych L. Duhovnyj potencial vchytelja – zaporuka tvorennja gumanistychnogo suspil'stva / L. Homych // Profesijna osvita: pedagogika i psihologija : pol's'ko-ukrai'ns'kyj, ukrai'ns'ko-pol's'kyj shhorichnyk / [za red. Tadeusha Levovyc'kogo ta in.; nauk. rada: T. Levovyc'kyj, I. Zjazjun ; redkol. : N. Nychkalo ta in.; per.: G. Ball, I. Vil'sh]. – Chenstohova ; Kyi'v, 2012. – Vyp. 14. – S. 185–195.
22. Chal'ceva I. Vospitanie npravstvennyh cennostej studentov v processe obshchestvenno-pedagogicheskoy dejatel'nosti : avtoref. dis. ... kand. p. nauk / I. S. Chal'ceva. – Rostov-na-Donu, 2004.

23. Chugunova L. Razvitie duhovnyh cennostej studentov pedagogicheskogo vuza posredstvom duhovnoj muzyki : avtoref. dis. ... kand. p. nauk / L. A. Chugunova. – Saratov, 2003.

*Received June 12, 2017*

*Revised July 14, 2017*

*Accepted August 15, 2017*

УДК 159.32

*С. Ю. Больман*

*[bolmans@ukr.net](mailto:bolmans@ukr.net)*

## ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОЧУТТЯ СОРОМУ

---

Bolman S. Y. The research of the individual-typological features of sense of shame / S. Y. Bolman // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 67–77.

---

**S. Y. Bolman. The research of the individual typological features of sense of shame.** The article defines a sense of shame according to national and foreign researchers and specifies the main difference of visions of shame. On the basis of theoretical analysis, the main individual typological features of shame, its factors and potential factors, the basic psychological structures of the person that may be associated with this feeling and may vary depending on the level of shame are identified: self-esteem, personality traits, emotional manifestations, attitudes of others and emotions directed to oneself.

A constructed research model that includes the components of shame and its potential factors is presented. On the basis of this model, the research toolkit was chosen; its structure and data analysis features were described. The differentiation of the sample into three groups according to the power of a sense of shame was carried out.

On the basis of the empirical research, the main psychological peculiarities that distinguish individuals with a high level of shame are identified. The components of self-esteem, leading emotions and personality traits playing a major role in this are determined. There is a statistically significant difference between groups, depending on the level of shame (low, medium, high) and other psychological characteristics of the indivi-

dual. The description of the personality and its main features, which can lead to a person's tendency to an intense sense of shame, even in more neutral situations, is described.

**Key words:** sense of shame, self-attitude, self-evaluation, individual typological features, emotions, personality traits, shyness.

**С. Ю. Больман.** Дослідження індивідуально-типологічних особливостей почуття сорому. У статті визначено почуття сорому відповідно до трактувань вітчизняних та зарубіжних дослідників, зазначено основну різницю бачень поняття «почуття сорому». На основі теоретичного аналізу визначено основні індивідуально-типологічні особливості сорому, його фактори та можливі чинники, основні психологічні структури особистості, які можуть бути пов'язані з цим почуттям і можуть варіюватися залежно від рівня прояву сорому: самооцінка, самоствавлення, особистісні риси, емоційні прояви, ставлення інших та емоції, спрямовані на самого себе.

Представлено сконструйовану модель дослідження, яка включає складові почуття сорому та його можливі чинники. На основі цієї моделі обрано інструментарій дослідження, описано його структуру й особливості аналізу даних. Проведено диференціацію вибірки на три групи відповідно до сили почуття сорому.

На основі емпіричного дослідження встановлено основні психологічні особливості, які вирізняють осіб із високим рівнем сорому, визначено, які складові самоствавлення, провідні емоції й особистісні риси відіграють у цьому найбільшу роль. Установлено статистично значущу різницю між групами, залежно від рівня прояву сорому (низький, середній, високий), та іншими психологічними характеристиками особистості. Наведено опис особистості та її основних особливостей, які можуть спричинювати схильність людини до інтенсивного почуття сорому навіть у більш нейтральних ситуаціях.

**Ключові слова:** почуття сорому, самоствавлення, самооцінка, індивідуально-типологічні особливості, емоції, особистісні риси, сором'язливість.

**Постановка проблеми.** Почуття сорому є одним із регуляторів поведінки людини. Це емоційна реакція на зовнішню ситуацію, що є значущою для людини та відбувається всупереч внутрішнім цінностям і принципам людини, або ж вона діє без відповідності до загальноприйнятих норм суспільства чи всупереч очікуванням важливих для неї оточуючих. Відчуття сорому впливає на особистість, змінюючи її патерни поведінки, зміщуючи акценти діяльності та змінюючи ставлення до ситуації та самого себе – самоствавлення. А у гіршому випадку, при довготривалому або інтенсивному почутті сорому, може викривлювати особистісний профіль, формуючи відповідні особистісні риси, які виконуватимуть роль компенсаторів. Тому важливо дослідити

ти, які саме індивідуально-типологічні особливості особистості можуть спричинювати інтенсивне почуття сорому, роблять людину схильною піддаватися сорому, викликаючи надмірне почуття.

**Мета статті** – дослідити індивідуально-типологічні особливості почуття сорому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналізуючи літературні джерела, дати визначення почуттю сорому досить складно, оскільки різні автори вкладають в його визначення різні поняття. М. Якобі [6] вважає, що сором має безліч варіацій – це ціла структура афектів, яка включає в себе не тільки почуття неповноцінності й приниження, але також сором'язливість, скутість тощо. Вчений виділяє також «тривогу сорому», або занепокоєння, що пов'язане із соромом. Це почуття, які провокуються у ситуації сорому і призводять до підвищення тривожності. Він відносив до такої тривоги страх бути присоромленим за власну провину, власну недбалість, потрапляння в незручну ситуацію або занадто суворий підхід до інших.

Багато дослідників вважають спорідненими або ж навіть взаємозалежними почуття сорому, провини, страху. На думку Б. Ф. Сікорського [4], сором за своїм психологічним складом споріднений, з одного боку, з сумом, а з іншого – зі страхом, але сором, на його думку, не сум і не страх, а явище самостійне. Сором – це «почуття, яке викликається думкою про можливість безчестя».

В. О. Леонт'єв визначає сором як емоцію, що складається з трьох базових емоцій: двох позитивних – емоцій поваги до чужих правил та задоволення своїми принципами, й однієї негативної – горя (від необхідності відповідальності за порушення правил) [2].

Е. Еріксон [5] говорить про сором як гнів, звернений на себе. Тобто, знову ж таки, бачимо спорідненість вищезазначених емоцій як складників одна одної або прояву однієї через іншу.

Тому важливо чітко розділити ці емоції. Р. Поттер-Ефрон [3] визначає сором як хворобливий стан усвідомлення своєї базової дефективності як людської істоти. Провина ж, на його думку, – це хворобливий стан свідомості, який супроводжує здійснене або задумане порушення суб'єктом суспільних цінностей і правил, хоча такий стан речей передбачає виправлення своєї помилки. М. Якобі [6] вважає, що провина може слугувати в якості певного захисту від сорому, як сильнішого й інтенсивнішого почуття. При цьому в обох випадках першорядним переживанням є тривога, а провина і сором – її похідні.

У рамках нашого дослідження важливим є теоретичне визначення психологічних корелятивів почуття сорому особистості для подальшої їх перевірки емпіричним шляхом.

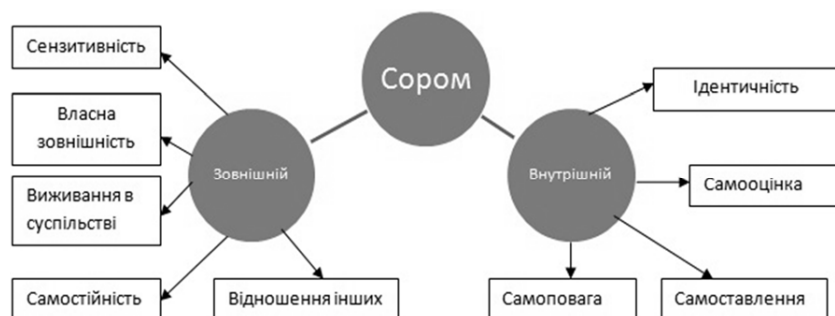
Так, Х. Лінд [7] зазначає, що почуття сорому впливає на нашу самооцінку, стримуючи її від непомірного розростання, тим самим змушує нас поважати почуття оточуючих. Крім того, переживання сорому підвищує сензитивність людини до почуттів і оцінок оточуючих і, таким чином, сприяє більшій соціальній згуртованості. Тобто, для людини з високим рівнем почуття сорому можуть бути властиві також і переживання, пов'язані зі ставленням до себе з боку оточуючих. Це є чи не найважливішим фактором виникнення та рівня інтенсивності почуття сорому – ставлення оточуючих до ситуації, їх включеність у ситуацію та ставлення до суб'єкта ситуації, що, у свою чергу, впливає на самоставлення особистості. Сором викликає загострену увагу індивіда до самого себе або до деяких аспектів Я. На думку Е. Еріксона [5], протиборство сорому сприяє розвитку самостійності, індивідуальності.

А. Модільяні [8] визначає сором як втрату ситуаційної самоповаги. Це було доведено шляхом експериментального дослідження реакцій випробовуваних на успіх або невдачу при виконанні інтелектуальних завдань, які є або не є публічними. Експериментальні умови (невдача), що викликають сором, були однакові і при індивідуальному, і при груповому рішеннях. Найвищі показники сорому зафіксовані у респондентів, які відчували невдачу публічно, а найнижчі – у тих, хто були успішними при публічному виконанні завдання. Крім того, невдача, яка є «приватною», невідомою оточуючим, також викликає відчуття сорому, але меншої інтенсивності.

У ході багатьох досліджень учені виділили форму зовнішнього сорому, заснованого на сумі, сором'язливості, дотриманні пристойності у відносинах з іншими людьми, і форму внутрішнього сорому, заснованого на порушенні моральних норм, їх усвідомленні й необхідності їх виконання. Якщо зовнішній сором є вираженням, насамперед, емоційної сторони сорому, то внутрішній сором – його раціональна сторона.

Важливим аспектом сорому є його зовнішній прояв, який супроводжується фізіологічними тілесними реакціями людини і також впливає на психологічний комфорт або дискомфорт у ситуації сорому, загострюючи його. Це може бути і почервоніння або блідість шкіри обличчя та рук, і легкий тремор рук, важкість дихання.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до теоретичного аналізу літератури було сформовано модель основних індивідуально-типологічних особливостей почуття сорому (рис. 1).



*Рис. 1. Модель основних індивідуально-типологічних особливостей почуття сорому*

При цьому до корелятивів внутрішнього сорому, на основі розуміння внутрішніх психологічних процесів людини, ми відносимо самооцінку та самоповагу (як посилення до власного внутрішнього Я), а також він тісно пов'язаний з ідентичністю особистості. Зовнішнього сорому стосується сензитивність (при інтенсивності та довготривалості почуття сорому людина стає більш сензитивною до зовнішнього оточення), важливість власної зовнішності (це стає першим і важливим компонентом, на який звертає увагу людина з метою уникнення почуття сорому при спілкуванні з оточуючими та перебуваючи у соціумі), вживання в суспільстві (власне прояв регуляторної функції цієї емоції), самостійність (як компонент, що на основі створеного в результаті багаторазового почуття сорому уявлення про себе підвищує самостійність особистості у взаємозалежності від кількості ситуацій, у яких людина відчуває сором), ставлення інших, яке власне і викликає почуття сорому.

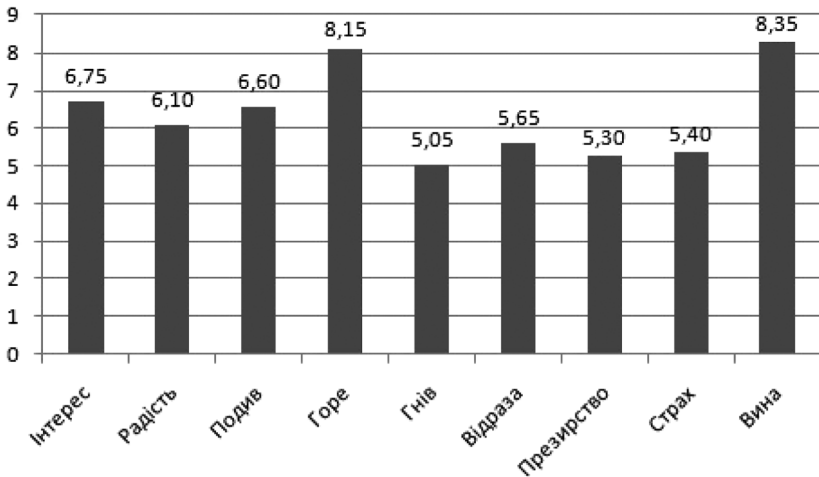
Для дослідження вищезгаданих особливостей почуття сорому було обрано такі методики: методика визначення рівня сорому Ю. М. Орлова (шкала сорому когнітивно-емотивного тесту Ю. М. Орлова, Н. Д. Творогової); розроблена автором анкета для дослідження тривалості, частоти та рівня прояву сорому; шкала диференціальних емоцій К. Ізарда, що визначає прояв інших емоцій; методика багатofакторного дослідження особистості Р. Кеттелла 16 PF – для дослідження індивідуально-типологічних особливостей почуття сорому; методика дослідження само-

ставлення (тест-опитувальник МДС) (В. В. Столін, С. Р. Пантілеєв) для визначення особливостей та складових самоставлення особистості, яка переживає почуття сорому. Вибірка налічує 232 особи віком від 17 до 65 років (162 жінки та 70 чоловіків).

**Результати дослідження.** За даними анкети, більшість людей схильна опинитися у ситуації сорому декілька разів на місяць, а довготривалість самого сорому вимірюється кількома годинами. При цьому саме почуття сорому досить інтенсивне, воно приносить значний дискомфорт людині й у більшості респондентів викликає тремтіння рук, як фізіологічну реакцію на подію. Найсильніше почуття сорому виникає, коли про ситуацію сорому знають інші люди.

Як зазначалося у ході теоретичного викладення матеріалу, досить спорідненими для емоції сорому є страх та провина, В. О. Леонтєв додавав ще й горе.

При дослідженні осіб, що мали високий рівень емоції сорому в момент проведення замірів, було виявлено наступне. Дійсно, в осіб із високим рівнем емоції сорому також спостерігаються високі рівні почуття провини та горя (рис. 2), але відчуття страху має середній рівень.



*Рис. 2. Розподіл рівнів емоцій при інтенсивному почутті сорому (в балах)*

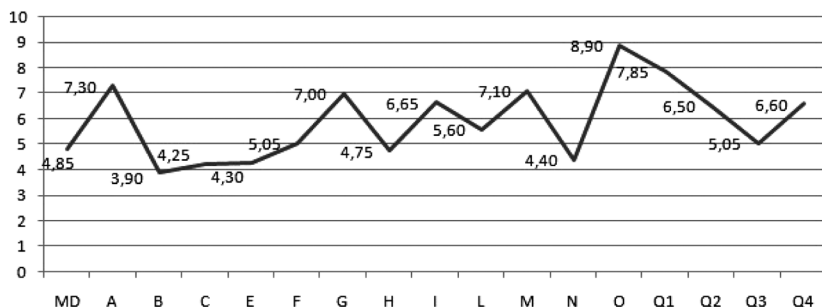
Серед негативних емоцій на перший план також виступає відраза. Цікаво, що при інтенсивному почутті сорому в загальному емоційному стані також присутні почуття інтересу та подиву.



Отже, можемо говорити, що людина, яка відчуває сильний сором, також може одночасно відчувати і провину та горе, додатковими можуть бути інтерес та подив середнього рівня. Це підтверджує гіпотези та результати В. О. Леонтєва і Б. Ф. Сікорського.

Крім того, за результатами методики дослідження сорому, що спрямована на дослідження якісних характеристик почуття сорому як такого, респонденти найчастіше відзначали відповіді «якщо б це повторилося, то я б вчинив інакше», «я сам у цьому винен», «хочеться зникнути», «не хочу про це думати» і «стану кращим, а сором – це нагадування мені». Тобто, частіше почуття сорому звернене на себе, має елементи самозвинувачення або ж заперечення, витіснення ситуації, себе, своїх якостей, які призвели до цієї ситуації. У деяких випадках сором стає почуттям, що активує саморозвиток, бажання змінитися, щоб уникнути подібних емоцій у майбутньому.

Мета цієї статті – дослідити основні індивідуально-типологічні особливості почуття сорому, тобто визначити, які саме особистісні риси та характеристики людини роблять її схильною до сильних переживань у ситуації сорому – високого рівня емоції сорому (рис. 3). Так, для сором'язливих осіб характерні високі показники за факторами: О – тривожність, А – комунікативність, G – моральна нормативність, М – мрійливість, І – емоційна чутливість; та низькі показники за шкалами С – емоційна стійкість, N – дипломатичність, Н – сміливість у соціальних контактах.

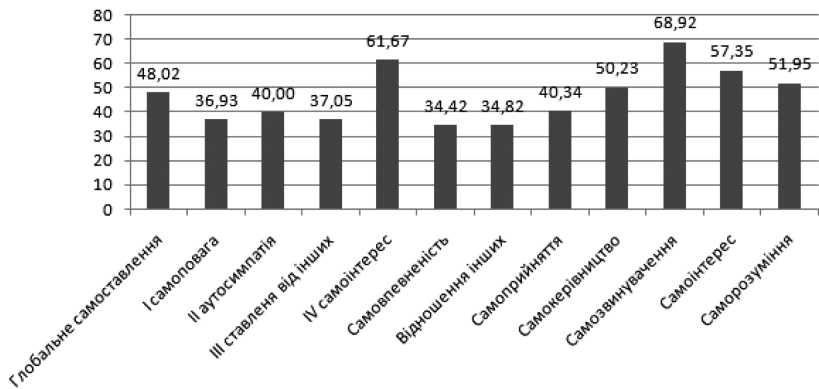


**Рис. 3. Особистісний профіль людини з високим рівнем сорому (в балах)**

Тобто, особистість, схильну до високого рівня сорому, можна описати таким чином. Вона є тривожною, навіть нейтральною, на перший погляд, ситуації можуть викликати у неї відчуття тривоги, яке може перерости у неадекватну реакцію на оточен-

ня, при цьому така людина вирізняється високою комунікативністю та нормативністю поведінки, легко спілкується з іншими, своїми знайомими та має визначені стійкі внутрішні цінності та принципи, які є регуляторами її поведінки. Мрійливість та емоційна чутливість робить людину більш сензитивною до ставлення оточуючих, яке досить сильно впливає на неї. Тому вона може відрізнятися емоційною нестійкістю, що в ситуації присоромлення може виражатися у скутості, зняковінні, бажанні вийти із ситуації невпевненості у собі.

Самоставлення особистості виражається в сукупності усіх проявів, які направлені від людини до самої себе. Воно виражається через самоповагу, самоінтерес, також залежить від ставлення оточуючих до людини, їх оцінок та прийняття. Емоція сорому тісно пов'язана із самоставленням, оскільки і перше, і друге залежать значною мірою від оточення. Так, людина, що відчуває сором, має дуже високі показники за шкалою самозвиначення, як складовою самоставлення (рис. 4).



**Рис. 4. Розподіл рівнів складових самоставлення в ситуації сорому (в балах)**

Відчуваючи сором, чи то внутрішній, чи зовнішній, людина відчуває і провину, звинувачує себе у тому, що сталося, оскільки це не відповідає внутрішнім принципам або моральним нормам, прийнятим у суспільстві. Також спостерігаються високі показники за шкалами самоінтересу та саморозуміння. Це вказує на високу міру близькості людини до самої себе в конкретний момент, її заглибленість у себе, власні переживання та цікавість до їх аналізу й інтерпретації в ситуації сорому. Високі показники самокерівництва, очевидно, свідчать про направленість людини,

її бажання змінити ситуацію, планувати та скеровувати власні дії. При цьому самовпевненість, як і ставлення інших, мають до- сить низькі показники, вказують на негативне ставлення оточу- ючих до ситуації та поведінки особистості в ній, що призводить до невпевненості у собі, своїх діях, своїх силах.

Дослідження статистично значущої різниці між групами осіб із низьким, середнім та високим рівнями прояву емоції со- рому за допомогою дисперсійного аналізу допомогло встановити параметри, які значно різняться залежно від рівня сорому та мо- жуть слугувати основними диференційними характеристиками.

За результатами статистичного аналізу для різного рівня прояву сорому різняться також майже всі інші емоції, крім по- чуття радості: інтерес ( $F = 4,917$ ;  $p < 0,01$ ), подив ( $F = 26,194$ ;  $p < 0,01$ ), горе ( $F = 36,85$ ;  $p < 0,01$ ), гнів ( $F = 10,63$ ;  $p < 0,01$ ), від- раза ( $F = 26,09$ ;  $p < 0,01$ ), презирство ( $F = 19,5$ ;  $p < 0,01$ ), страх ( $F = 36,51$ ;  $p < 0,01$ ), провина ( $F = 61,03$ ;  $p < 0,01$ ). При цьому, всі вони є вищими у групі осіб із високим рівнем сорому, крім ін- тересу – інтерес вищий у тих, хто має низькі показники сорому.

Усі складові самоставлення також мають статистично знач- ущу різницю між групами. Й усі вони: самоповага ( $F = 24,35$ ;  $p < 0,01$ ), самоінтерес ( $F = 7$ ;  $p < 0,01$ ), глобальне самоставлення ( $F = 36,96$ ;  $p < 0,01$ ), аутосимпатія ( $F = 19,26$ ;  $p < 0,01$ ), ставлення інших ( $F = 10,42$ ;  $p < 0,01$ ), самовпевненість ( $F = 31,45$ ;  $p < 0,01$ ), самоприйняття ( $F = 26,39$ ;  $p < 0,01$ ), самокерівництво ( $F = 5,92$ ;  $p < 0,01$ ), саморозуміння ( $F = 7,34$ ;  $p < 0,01$ ) – для тих, хто має високі показники сорому, нижчі, крім єдиної складової – само- звинувачення, що зростає зі зростанням рівня прояву сорому.

Статистично значуща різниця між групами за рівнем соро- му також спостерігається і за такими особистісними рисами, як: емоційна стійкість ( $F = 20,63$ ;  $p < 0,01$ ), домінантність ( $F = 12,19$ ;  $p < 0,01$ ), сміливість у соціальних контактах ( $F = 24,42$ ;  $p < 0,01$ ), тривожність ( $F = 19,14$ ;  $p < 0,01$ ), самодисципліна ( $F = 3,24$ ;  $p < 0,05$ ). Менш сором'язливі особи є більш емоційно стійки- ми, домінантними, сміливими у соціумі, дисциплінованими, та менш тривожними.

У висновку можемо сказати, що почуття сорому залежить від індивідуально-типологічних особливостей, сукупного емоційно- го стану та самоставлення особистості. Охарактеризуємо індиві- дуально-типологічні особливості почуття сорому. Люди, схильні відчувати високий рівень сорому, здебільшого, тривожні, скуті у спілкуванні з оточуючими, більш залежні від оточення, зовніш- нього ставлення до особистості, мають нестабільну самооцінку,

емоційно нестійкі. Поряд із почуттям сорому в них підвищуються емоції провини та горя, хоча самоінтерес при цьому також є однією з провідних емоцій. Глобальне самоставлення та його складові знижуються. Підвищене самозвинування спричинює невпевненість у собі та низькі рівні самоповаги та самоприйняття, аутосимпатії, саморозуміння.

До перспективи подальших розвідок із цього напрямку належать розширення переліку індивідуальних психологічних особистісних характеристик, які можуть мати зв'язок із почуттям сорому, а саме – самооцінка, акцентуації, структура мотивації, базові незадоволені потреби.

### Список використаних джерел

1. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Издательство «Питер», 1999. – 464 с.
2. Леонтьев В. О. Классификация эмоций / В. О. Леонтьев. – Одесса : Инновационно-ипотечный центр, 2002. – 80 с.
3. Поттер-Эфрон Р. Т. Стыд, вина и алкоголизм: клиническая практика / Р. Т. Поттер-Эфрон. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 300 с.
4. Сикорский Б. Ф. Взаимоотношение нравственного и эстетического как социологическая проблема / Б. Ф. Сикорский. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 136 с.
5. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : ИТД «Летний сад», 2000. – 592 с.
6. Якоби М. Стыд и истоки самоуважения / М. Якоби. – М. : Институт аналитической психологии, 2001. – 249 с.
7. Lynd H. M. On shame and the search for identity / H. M. Lynd. – NY. : Routledge, 1999. – 320 p.
8. Modigliani A. Embarrassment, facework and eye contact: Testing a theory of embarrassment / A. Modigliani // Journal of Personality and Social Psychology. – 1971. – 17 (1). – P. 15–24.
9. Pattison S. Shame: Theory, Therapy, Theology / S. Pattison. – GB. : Cambridge University Press, 2000. – 355 p.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Izard K. Je. Psihologija jemocij / K. Je. Izard. – SPb. : Izdatel'stvo «Piter», 1999. – 464 s.
2. Leont'ev V. O. Klassifikacija jemocij / V. O. Leont'ev. – Odessa : Innovaconno-ipotechnogo centra, 2002. – 80 s.
3. Potter-Jefron R. T. Styd, vina i alkogolizm: klinicheskaja praktika / R. T. Potter-Jefron. – M. : Institut obshhegumantarnyh issledovanij, 2002. – 300 s.

4. Sikorskij B. F. Vzaimootnoshenie npravstvennogo i jesteticheskogo kak sociologicheskaja problema / B. F. Sikorskij. – Voronezh : Izd-vo Voronezh. un-ta, 1985. – 136 s.
5. Jerikson Je. Detstvo i obshhestvo / Je. Jerikson. – SPb. : ITD «Letnij sad», 2000. – 592 s.
6. Jakobi M. Styd i istoki samouvazhenija / M. Jakobi. – M. : Institut analiticheskoy psihologii, 2001. – 249 s.
7. Lynd H. M. On shame and the search for identity / H. M. Lynd. – NY. : Routledge, 1999. – 320 p.
8. Modigliani A. Embarrassment, facework and eye contact: Testing a theory of embarrassment / A. Modigliani // Journal of Personality and Social Psychology. – 1971. – 17 (1). – P. 15–24.
9. Pattison S. Shame: Theory, Therapy, Theology / S. Pattison. – GB. : Cambridge University Press, 2000. – 355 p.

*Received June 8, 2017*

*Revised July 10, 2017*

*Accepted August 9, 2017*

УДК 316.37

*Ks. Stanisław Bukalski*

*[s.bukalski@gmail.com](mailto:s.bukalski@gmail.com)*

## **INTEGRACJA I POMOC SPOŁECZNA WOBEC MIGRANTYW – ZARYS PROBLEMU NA PRZYKŁDZIE MIASTA WROCŁAWIA**

---

Bukalski S. Social Integration and Public Assistance towards the Migrants as the Outline of the Problem Concerning the City of Wrocław / Stanisław Bukalski // 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 38. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 77–83.

---

**Stanisław Bukalski. Social Integration and Public Assistance towards the Migrants as the Outline of the Problem Concerning the City of Wrocław.** The article presents the problem of social integration of migrants and refugees in terms of the multicultural city of Wrocław. Social integration is a dynamic and structured process in which all members participate in

dialogue to achieve and maintain peaceful social relations. Social integration does not mean forced assimilation. Social integration is focused on the need to move toward a safe, stable and just society by mending conditions of social disintegration and social exclusion – social fragmentation, exclusion and polarization; and by expanding and strengthening conditions of social integration – towards peaceful social relations of coexistence, collaboration and cohesion. Social security is any government system that provides monetary assistance to migrants, people with an inadequate or any income. The author concentrates on the main forms of social assistance and the main directions of social workers' work in order to provide assistance and use all possible measures for the integration of migrants with the local population, overcoming stereotypes, hatred and fear.

**Key words:** migrants, refugees, social work, integration, charity.

**Станіслав Букальський. Інтеграція і соціальна допомога мігрантам – нарис проблеми на прикладі міста Вроцлава.** У статті представлено проблему соціальної інтеграції мігрантів та біженців на прикладі мультикультурного міста Вроцлава. Проаналізовано соціальну інтеграцію як феномен, сповнений протиріч, оскільки вона вимагає акцептування обох сторін і може означати необхідність зречення своєї ідентичності однією чи обома сторонами, повністю або частково. У цьому випадку ідентичність розуміється як соціальна роль, цінності, норми, звичаї, традиції, права, світогляд, навіть мова. Соціальна інтеграція як термін використовується в соціології й інших соціальних науках для позначення процесу включення до значної частини населення різноманітних груп меншин, наприклад, національних меншин, біженців, мігрантів і репатріантів, і, як наслідок, отримання можливостей, прав і послуг, доступних лише для більшості. Показано основні форми соціальної допомоги й основні напрямки роботи соціальних працівників із метою надання допомоги та використання можливих заходів для інтеграції мігрантів із місцевим населенням та боротьби зі стереотипами, ненавистю і страхом. Соціальна допомога є однією з інституцій соціальної політики держави, головне завдання якої – надання допомоги окремим індивідам і сім'ям, у тому числі мігрантам, які не можуть впоратися з важкими життєвими ситуаціями, використовуючи свої здібності, повноваження і засоби.

**Ключові слова:** мігранти, біженці, соціальна робота, інтеграція, благодійність.

Sytuacja społeczno-polityczna w Europie sprawia, że w najbliższej przyszłości praca socjalna z uchodźcami będzie tematem ważnym i jednocześnie niełatwym. Konflikt na Ukrainie oraz napływ uchodźców z Afryki oraz Bliskiego Wschodu spowodował, że problem dotyczy całej Unii Europejskiej, w tym także Polski. Na wstępie niniejszego rozważania rozróżnić należy pojęcie imigranta i uchodźcy, gdyż często oba te terminy eksponowane są zamiennie.

Zgodnie z definicją konwencji, dotyczącej statusu uchodźców, sporządzonej w Genewie dnia 28 lipca 1951 r., którą Polska ratyfikowała w 1991 r. uchodźcą jest osoba, która przebywa poza krajem swego pochodzenia i posiada uzasadnioną obawę przed prześladowaniem w tym kraju ze względu na rasę, religię, narodowość, poglądy polityczne lub przynależność do określonej grupy społecznej. Udzielenie statusu uchodźcy, bądź odmowa jego udzielenia ma miejsce w ramach procedury sprawdzającej, na podstawie przepisów ustawy z 13 czerwca 2003 r., o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Z kolei imigrant /migrant/, to cudzoziemiec, który przybył do Polski z zagranicy na pobyt czasowy lub w celu zamieszkania na stałe i przebywa na podstawie stosownego zezwolenia administracyjnego, wynikającego ze spełnienia przesłanek ustawowych. Imigranci mieszkający w Polsce to najczęściej cudzoziemcy podejmujący pracę bądź naukę w naszym kraju. Imigranci, którzy nie posiadają ważnego zezwolenia na pobyt lub wjechali na terytorium bez zezwolenia powinni się liczyć z możliwością wydalenia z terytorium Polski i czasowego zakazu ponownego wjazdu [3]. Imigrant /migrant/ to osoba, która opuszcza swój kraj, by poprawić jakość swojego życia – a więc przybywa do danego kraju w celu znalezienia lepszej pracy, miejsca kształcenia albo w celu dołączenia do członków rodziny. Mianem imigrantów ekonomicznych określa się osoby, które opuszczają swój kraj by szukać lepszej pracy i zarobków poza jego terytorium.

Na podstawie artykułu 45. ustawy o pomocy społecznej «praca socjalna obejmuje całokształt działalności, mającej na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu przez nie zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie oraz rozwinięcie ich aktywności życiowej» [5]. W literaturze przedmiotu znajduje się istotny zapis, wskazujący, że «praca socjalna to interdyscyplinarna działalność zawodowa mająca na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi» [2, s. 175]. Nieco inaczej praca socjalna definiowana jest przez Helenę Radlińską, która określa ją mianem wydobywania i pomnażania sił ludzkich, ich usprawniania i organizacji wspólnego działania dla dobra ludzi [1, s. 85].

Klasyczne metody pracy socjalnej można sklasyfikować następująco:

- praca socjalna z jednostką;

- praca socjalna z grupą / rodziną;
- praca socjalna ze środowiskiem lokalnym [2, s. 176].

Wśród form pracy socjalnej wymienia się:

- ratunek;
- opiekę – forma świadczona w sytuacjach życiowych, w których ludzie dotknięci nieszczęściem nie umieją albo nie mają dość sił, by przewyciężyć trudności. Jest ona formą zindywidualizowaną;
- pomoc – działania, mające wspierać pomyślny rozwój, zarówno osób z pewnych względów zagrożonych, jak i wszystkich członków społeczności, np. poradnie rodzinne;
- kompensację społeczną – to wyrównywanie braków środowiskowych, utrudniających pomyślny bieg życia jednostki lub grupy [2, s. 176].

Podstawowymi działaniami, wykonywanymi przez pracowników socjalnych wobec uchodźców podczas realizacji Indywidualnych Programów Integracji, zgodnie z ustawą o pomocy społecznej oraz założeniami pracy socjalnej jest:

- pomoc w zameldowaniu w miejscu zamieszkania;
  - pomoc przy rejestracji w urzędzie pracy;
  - pomoc w uzyskaniu numeru PESEL;
  - pomoc w rejestracji w przychodni lekarskiej;
  - pomoc w uzyskaniu odpowiedniej pomocy medycznej (obejmuje to także pomoc w zapisaniu się do lekarza);
  - pomoc w poszukiwaniu mieszkań;
  - pomoc w realizacji spraw urzędowych;
  - pomoc przy zapisaniu dzieci do szkoły lub przedszkola;
  - pomoc w skierowaniu na kurs języka polskiego i motywowanie do jego nauki lub też poszukiwanie wolontariuszy do pomocy w nauce języka;
  - pomoc w zorganizowaniu sprzętu gospodarstwa domowego i odzieży;
  - pomoc w założeniu konta w banku;
  - wyrobienie numeru NIP;
- pomoc w uzyskaniu świadczenia rodzinnego lub innego rodzaju pomocy z OPS-ów [2, s. 177].

Szczególną uwagą pracownika socjalnego powinni zostać objęci cudzoziemcy kwalifikujący się jako «szczególnie wrażliwi» – ofiary handlu ludźmi, ofiary przemocy fizycznej, psychicznej i seksualnej, rodziny z dziećmi, kobiety w ciąży etc.

Udzielanie pomocy społecznej powinno następować również poprzez:



- konsultacje indywidualne z zakresu procedur administracyjnych;
- zapewnienie pomocy materialnej;
- zindywidualizowane poradnictwo w zakresie pomocy społecznej, opieki medycznej;
- zapewnienie beneficjentom dostępu do mediów telekomunikacyjnych;
- tłumaczenia dokumentów, sporządzanie pism i podań etc [2, s. 178].

Praca socjalna przewiduje możliwość zawarcia kontraktu socjalnego, w którym określa się obowiązki obu stron. Wydaje się, że takie określenie obowiązków w kontrakcie, czy też w jakimkolwiek innym dokumencie, jest o tyle ważne, że motywuje cudzoziemca do działania, nie pozwalając mu na ograniczenie się do biernego pobierania zasiłków. Niewywiązywanie się z obowiązków pociąga za sobą ryzyko wstrzymania udzielanej pomocy. Oczywiście, zarówno zobowiązania, jak i ewentualne sankcje powinny być w każdym przypadku nakładane po rozpatrzeniu indywidualnej sytuacji.

We Wrocławiu w roku 2015 zameldowanych na pobyt stały lub czasowy było 4,5 tys. obcokrajowców, większość z nich przybyła do stolicy Dolnego Śląska w związku z rozwojem gospodarczym tego miasta i regionu. Osoby przybywające zasilają duże międzynarodowe koncerny, ulokowane w mieście i terenach usytuowanych poza ścisłym centrum. W latach 2010-2015 w mieście odnotowano obecność 18 uchodźców, którzy objęci zostali programem indywidualnym integracji przez wrocławski MOPS.

Departamentu Spraw Społecznych w Urzędzie Miasta Wrocławia, wyraża stanowisko, że w kwestii przyjęcia uchodźców istotne są rządowe wytyczne organizacyjno – prawno-finansowe. Z kolei Dyrektor Caritas Archidiecezji Wrocławskiej, ks. mgr lic. Dariusz Amrogowicz, odnosząc się do problemu przyjmowania uchodźców przywołuje fakt z 1999 r., kiedy to Caritas Archidiecezji Wrocławskiej gościła uchodźców z Kosowa: «Byli to muzułmanie, którzy przez dwa miesiące gościli pod naszą opieką. By przypomnieć sobie atmosferę tamtych, dni zrobiłem przegląd prasy: z niej wylaniał się obraz polskiej gościnności i radości, że możemy potrzebującym pomóc – wyjaśnia kapłan. Dodaje, że byli to ludzie z pożogi wojennej, którzy przyjechali znaleźć tu oddech. Część z nich wróciła do swoich krajów, część wyjechała do zachodniej Europy» [4].

Polska jest dla wielu imigrantów nie jest docelowym miejscem pobytu. Taki wniosek można wysnuć zestawiając świadczenia socjalne dla imigrantów w Polsce i innych krajach Europy. Na kilkadzie-

siąt tysięcy polskich wiz wydanych obywatelom Ukrainy na koniec drugiej połowy 2015 roku na Dolnym Śląsku, zameldowanych na pobyt stały było niespełna 400 osób, na pobyt czasowy – 2223. Liczby i dane wskazują, że na chwilę obecną problem imigrantów, uchodźców wydaje się być marginalny. Jednak w niektórych mediach odczuwalna jest zbiorowa panika i strach, wywodzący się z niewiedzy. Wszystko to prowadzi do aktów nienawiści, tworzenia stereotypów. Imigranci, którzy zmierzają do Europy, to ludzie różnych kultur, wyznań. Z pewnością są wśród nich również imigranci ekonomiczni, jednak większość to ludzie szukający nowej ojczyzny. Prawdą jest, że migranci mogą być szansą na ekonomiczny i gospodarczy rozwój w społeczeństwie o ujemnym przyroście naturalnym. Istotnym problemem jest jednak integracja migrantów z mieszkańcami, stworzenie im godnych warunków do życia. O Wrocławiu często mówi się jako o mieście wielokulturowym. Aby jednak nie były to jedynie puste słowa miasto i społeczeństwo muszą przygotować na tę wielokulturowość [4].

Dla tego tak ważne są spotkania, publikacje, imprezy, konweny, na których będą omawiane sprawy uchodźców i imigrantów, będą szukane rozwiązania pomocy i współpracy z obcokrajowcami. Może jestem zbyt idealistą, ale dla mnie osobiście człowiek to człowiek, skąd jest, jakiego jest koloru skóry, wyznania, jaką reprezentuje kulturę, kompletnie nie ma dla mnie znaczenia, tym bardziej w sytuacji gdy człowiek ten potrzebuje pomocy.

### **Bibliografia**

1. Brenk M. Praca socjalna w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej. Zarys tematu / M. Brenk // Ad novum fructum. Z okazji jubileuszu poznańskich historyków wychowania / red. W. Jamrozek, K. Ratajczak, D. Żołądź. – Poznań : Strzelczyk, 2007.
2. Głąbicka K. Praca socjalna z uchodźcami, emigrantami w środowisku lokalnym / K. Głąbicka. – Warszawa : Centrum rozwoju zasobów ludzkich, 2014.
3. Kim jest imigrant a kim uchodźca [Zasób internetowe]. – <https://mswia.gov.pl/pl/wszystko-co-chcialbys-w/13681, Kim-jest-imigrant-a-kim-uchodzca.html> /aktualizacja na dzień 15 września 2017 r./
4. Strategia rozwoju miasta Wrocławia [Zasób internetowe]. – <http://www.wroclaw.pl/strategia-rozwoju-wroclawia-2030/wroclaw-otwarty-na-imigrantow> /aktualizacja na dzień 15.09.2017/

5. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. [Zasób internetowej]. – <http://isap.sejm.gov.pl> /aktualizacja na dzień 15 września 2017 r./

*Received June 13, 2017*

*Revised July 10, 2017*

*Accepted August 11, 2017*

УДК 159.923-055.26:159.922.76

*М. Б. Гасюк*

*[gasyukim@gmail.com](mailto:gasyukim@gmail.com)*

*М. Я. Дзюбинська*

*[mariczka13@ukr.net](mailto:mariczka13@ukr.net)*

## **Домінуючий психоемоційний стан матері дитини, хворої на епілепсію**

---

Hasiuk M. B. Predominant psycho-emotional condition of the mother of the child with epilepsy: empirical research / M. B. Hasiuk, M. Y. Dziubynska // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 83–94.

---

**M. B. Hasiuk, M. Y. Dziubynska. Predominant psycho-emotional condition of the mother of the child with epilepsy: empirical research.** The article represents the results of research of predominant psycho-emotional condition of the mother of the child with epilepsy. It was justified the idea that succeeding medical and rehabilitation process depends on the mother's psycho-emotional condition; and it was found the mother's role in the situation with her child's disease.

Based on the analysis of the empirical study, there have been determined the dependence of the mother's predominant condition on the durability of her child's disease. It is proved that a child's epilepsy can be considered as a stressful factor affecting the mother's psycho-emotional condition and determining her depression rising.

It is found out that mothers of adolescent children with the disease for more than 5 years have better indicators of generalized anxiety and emotional stability level, the level of higher self-esteem and more optimistic

M. B. Hasiuk – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

M. Y. Dziubynska – the scientific contribution of the co-author is 50% .

treating a life situation. It is performed that at the start of a child's disease the mother identifies herself with the child, and this causes the deterioration of mental activity, increasing anxiety and depression rising. The child growing up, the mother becomes more tired, disabled and with low tone.

It is revealed that, on the one hand, epilepsy is a constant stress depleting a person and changing her psycho-emotional condition, but, on the other hand, with the time mother adapts to her child's disease, accepts it as it is. Thanks to a child's independence and experience of the disease, the mothers of children with epilepsy become calmer, less worried because of epilepsy attacks, start trusting her efforts and are eager to get over life troubles. The results obtained can be used to improve the provision of mental health care to the families with children with epilepsy.

**Key words:** epilepsy, predominant psycho-emotional condition, a disease situation, age features, depression, stress, self-esteem, adaptation.

**М. Б. Гасюк, М. Я. Дзюбинська.** Домінуючий психоемоційний стан матері дитини, хворої на епілепсію. У статті представлено результати дослідження домінуючого психоемоційного стану матері дитини, хворої на епілепсію. Обґрунтовано ідею про те, що успішність лікувально-реабілітаційного процесу залежить від психоемоційного стану матері, та вивчено роль матері у ситуації хвороби дитини.

На підставі аналізу емпіричного дослідження встановлено залежність домінуючого стану матері від тривалості захворювання дитини. Підтверджено, що епілепсія дитини може розглядатися як стресогенний фактор, який негативно впливає на психоемоційний стан матері та детермінує виникнення у неї депресії.

З'ясовано, що матері дітей підліткового віку (11–14 років) із тривалістю захворювання понад 5 років, порівняно з матерями дітей молодшого віку (7–10 років) із тривалістю захворювання менше 5 років, мають кращі показники рівня генералізованої тривоги й емоційної стійкості; вищу самооцінку та оптимістичніше ставляться до життєвої ситуації. Показано, що на перших етапах захворювання дитини матір ідентифікує себе з нею, і це призводить до погіршення психічної активності, підвищення рівня тривожності та виникнення депресії. З дорослішанням дитини матір більше втомлюється, у неї погіршується працездатність та знижується тонус.

Виявлено, що, з одного боку, епілепсія є постійним стресом, який виснажує людину і змінює її психоемоційний стан, а з іншого – з часом матір адаптується до хвороби дитини, приймає її такою, як вона є. Завдяки самостійності дитини та досвіду переживання хвороби, матері підлітків, хворих на епілепсію, стають спокійнішими, менше переживають із приводу епілептичних нападів, починають вірити у свої можливості та готові долати життєві труднощі. Отримані результати можна використовувати для покращення надання психологічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з епілепсією.

**Ключові слова:** епілепсія, домінуючий психоемоційний стан, ситуація хвороби, вікові особливості, депресія, стрес, самооцінка, адаптація.

**Постановка проблеми.** Доведено, що люди з таким захворюванням, як епілепсія, є одними із найуразливіших груп населення в будь-якому суспільстві. Сім'ї дітей з епілепсією значно більше страждають від стресу, ніж сім'ї, що мають здорових дітей [11], а сприйняття сім'єю діагнозу «епілепсія» в деяких випадках є важливішим, аніж тяжкість самого захворювання [10].

Останніми роками спостерігається тенденція до збільшення кількості наукових статей, які зосереджені саме на психологічних аспектах епілепсії. Вчені досліджують якість життя пацієнтів, соціальну підтримку, психологічні труднощі у їхньому житті тощо [4; 9]. Проте більшість із них спрямовано на вивчення хворих, і, на нашу думку, без належної уваги залишається психоемоційний стан рідних, які мають стати підтримкою для дітей з епілепсією.

Відомо, що наявність хронічного захворювання у дітей стає джерелом підвищеного стресу і дистресу серед членів їх сімей, що може призвести до погіршення внутрішньосімейних відносин [8]. Діагностика епілепсії у дитини викликає стрес у батьків, що призводить до високого рівня розлучень у таких сім'ях [7].

Нами підтверджено необхідність отримання батьками інформаційної підтримки у ситуації захворювання дитини на епілепсію [1]. Тому вважаємо актуальним та важливим визначити особливості психоемоційного стану матері дитини, хворої на епілепсію.

**Мета нашої роботи** – дослідити особливості домінуючого психоемоційного стану матері дитини, хворої на епілепсію. Відповідно до поставленої мети було сформовано такі завдання:

- 1) здійснити аналіз ролі психоемоційного стану матері у підтримці дитини, хворої на епілепсію;
- 2) дослідити домінуючий стан матері дитини, хворої на епілепсію;
- 3) визначити залежність домінуючого стану матері від тривалості захворювання дитини.

**Виклад основного матеріалу.** В лікувально-реабілітаційному процесі дітей, що страждають на епілепсію, велике значення відводиться батькам, які формують внутрішню картину здоров'я дитини. Клінічний перебіг захворювання у дитини, дезінформованість та негативні реакції зі сторони близького оточення впливають на психоемоційний стан і якість життя батьків, що, в свою чергу, позначається на реабілітаційному процесі загалом [2].

Після отримання діагнозу епілепсії у дитини, матері стикаються з безліччю проблем, пов'язаних з особливістю захворювання, та витрачають багато часу на виконання призначень лікарів. Крім додаткових турбот, які з'являються у матері в такій ситуації, вона може зіткнутися з неприйняттям із боку інших дітей та їхніх батьків. Оскільки епілептичні напади вимагають особливо догляду, уваги та знань, то відсутність адекватної інформації і недостатня психологічна адаптація до хвороби можуть провокувати погіршення соматичного здоров'я у кожного члена сім'ї.

Доведено, що здатність справлятися зі стресом у людини, хворої на епілепсію, залежить від підтримки, яку вона отримує від найближчого оточення, в першу чергу, від своєї сім'ї [8].

У своєму дослідженні Л. В. Шалькевич, Б. В. Смичок та А. І. Кудлач підкреслюють, що психоемоційний стан батьків дітей, хворих на епілепсію, піддається певним порушенням. Важке захворювання викликає кризове реагування як на рівні окремих членів сім'ї, так і сім'ї загалом. У процесі постановки діагнозу, усвідомлення ситуації сім'я часто є дестабілізуючим, деструктивним чинником щодо лікування дитини. Водночас сім'я повинна розглядатися як терапевтичний, стабілізуючий чинник, що допомагає дитині впоратися з хворобливими переживаннями і коригувати її поведінку [6].

**Емпіричне дослідження** здійснювалося впродовж жовтня 2016 р. – березня 2017 р. на базі неврологічного відділення Івано-Франківської обласної дитячої клінічної лікарні. У дослідженні взяли участь 40 матерів, які супроводжували своїх дітей, хворих на епілепсію, у лікувальному закладі. Респондентів було поділено на дві групи (по 20 осіб) за віковими періодами дітей, хворих на епілепсію, та тривалістю захворювання:

- 1) матері дітей молодшого віку (7–10 років) із тривалістю захворювання менше 5 років;
- 2) матері дітей підліткового віку (11–14 років) із тривалістю захворювання понад 5 років.

У переважній більшості випадків епілепсія у підлітків є продовженням дитячої епілепсії [3].

Ми припускаємо, що динаміка захворювання дитини залежатиме від домінуючого психоемоційного стану її найближчого мікросоціального оточення, зокрема матері.

**Методи та методика дослідження.** Основною методикою діагностики домінуючого стану матері дитини, хворої на епілепсію, стала методика Л. В. Кулікова [5]. З метою економії часу, в на-

шому дослідженні ми використали короткий варіант, який складається зі шести шкал:

- 1) «активне – пасивне ставлення до життєвої ситуації»;
- 2) «тонус: високий – низький»;
- 3) «спокій – тривога»;
- 4) «стійкість – нестійкість емоційного тону»;
- 5) «задоволеність – незадоволеність життям загалом (його ходом, процесом самореалізації)»;
- 6) «позитивний – негативний образ самого себе»

Для діагностики депресій різного ступеня вираженості ми застосували опитувальник А. Бека. Додатковими методами виступили спостереження та бесіда.

При цьому важливо враховувати, що оцінка матерями наслідків хвороби для дитини, цілком імовірно, залежатиме від впливу цієї хвороби на саму матір [7].

Методика діагностики домінуючого стану побудована таким чином, що середня величина прирівнюється до 50 Т-балів, а 10 Т-балів дорівнюють одній сигмі. Отримані результати методики представлено у таблиці 1.

**Таблиця 1**

**Домінуючий стан матері дитини, хворої на епілепсію**

	Активне – пасивне ставлення до життєвої ситуації	Тонус: високий – низький	Спокій – тривога	Стойкість – нестійкість емоційного тону	Задоволеність – незадоволеність життям загалом (його ходом, процесом самореалізації)	Позитивний – негативний образ себе
Група 1 (матері дітей із тривалістю захворювання менше 5 років)	43,6	47,67	45,33	44	48,67	49,17
Група 2 (матері дітей із тривалістю захворювання понад 5 років)	50,17	38,5	55	50,33	49	54,5

За результатами нашого дослідження виявлено, що матері дітей молодшого віку (7–10 років) із тривалістю захворювання

менше 5 років, порівняно з матерями дітей підліткового віку (11–14 років) із тривалістю захворювання понад 5 років, мають вищі показники тільки за однією із шести шкал «тонус: високий – низький». Оскільки першу групу склали матері з середнім віком 30 років, а другу – 36 років, зниження тонусу, на нашу думку, пов'язане з віковими особливостями респондентів.

Дані, отримані за шкалою «тонус: високий – низький», більше залежать від обставин, у яких перебувають матері хворих дітей, ніж від властивостей особистості. Тому, коли мова йде про характеристику ставлення до життєвої ситуації, ми отримали протилежні результати.

Показники за шкалою «активне – пасивне ставлення до життєвої ситуації» нижчі у респондентів першої групи, що свідчить про сприйняття ними ситуації хвороби як стресової. На етапі виявлення хвороби та постановки діагнозу матері потребують часу і додаткових ресурсів для адаптації до змін у їхньому житті. Через прийняття обмежень захворювання, відсутність належних знань та недостатню підтримку зі сторони близького оточення вони не вірять в успішність лікування дитини.

У матерів дітей молодшого віку ми спостерігаємо знижені показники рівня генералізованої тривоги й емоційної стійкості. Схильність відчувати неспокій, бачити загрозу престижу і благополуччю сім'ї, незалежно від того, наскільки реальними є причини, призводить до підвищеної дратівливості й емоційної лабільності. Непередбачуваність епілептичного нападу – постійна загроза як для особи з епілепсією, так і для сім'ї, що є основою негативних передчуттів та страхів про майбутнє.

Через наявність хронічного захворювання матері дітей з епілепсією постійно хвилюються та живуть із відчуттям невизначеності стану здоров'я дитини. Такі переживання можуть призвести до виникнення депресій.

При діагностиці станів і настроїв матерів дітей молодшого віку виявлено депресії різного рівня прояву в усіх респондентів. У половини з них наявна виражена форма депресії, у третини – помірна. Отримані результати підтверджують дослідження Шора (Shore), що визначає кореляцію між дитячою епілепсією та депресіями у матерів [10].

Показники за шкалою «позитивний – негативний образ самого себе» виступають додатковою ознакою, що дає змогу визначити критичність самооцінювання матерів дітей, хворих на епілепсію. Критичність самооцінювання тісно пов'язана з прийняттям особистістю себе. Доведено, що матір ідентифікує себе з



дитиною, яка страждає на епілепсію, а також сприймає досвід дитини як свій [10]. Найвний у матерів дітей із тривалістю захворювання менше 5 років середній показник свідчить про дещо знижену самооцінку та недостатнє прийняття себе і своєї дитини.

Матері старших дітей (11–14 років) із тривалістю захворювання понад 5 років мають низькі показники за шкалою «тонус: високий – низький», що свідчить про наявність у них довготривалого стресу, який проявляється у втомлюваності, зниженій активності, погіршенні працездатності та схильності до прояву астеничних реакцій. Незважаючи на втрату сил і втому, з дорослішанням дітей, хворих на епілепсію, у матерів зростає віра у свої можливості та залишається оптимістичне ставлення до життєвої ситуації. Вони готові долати труднощі для досягнення своїх цілей. Це підкреслюють підвищені у матерів підлітків з епілепсією оцінки за шкалою «спокій – тривога».

Аналізуючи отриманий у досліджуваних другої групи середній показник за шкалою «стійкість – нестійкість емоційного тону», можна стверджувати про наявний у них стабільний позитивний емоційний тон, збереження адекватності й ефективності психічної саморегуляції у стані емоційного збудження. Психологічна стійкість матерів дітей, хворих на епілепсію, залежить від переживання ними повноти життя та відчуття задоволеності ним.

Суб'єктивна оцінка успішної самореалізації є відображенням того, наскільки особистість здатна брати на себе відповідальність і може робити власний вибір. Практично рівні результати за шкалою «задоволеність – незадоволеність життям загалом (його ходом, процесом самореалізації)» у двох групах досліджуваних показують бажання респондентів долати труднощі для реалізації цілей незалежно від віку дитини. Проте варто зауважити, що отримані показники не є високими, що може свідчити про незадоволеність ситуацією та нездатність прийняти обмеження, які накладає хвороба дитини.

Результати за шкалою «позитивний – негативний образ самого себе» мають значущу кореляцію з показниками за основними шкалами. Тому позитивна вікова динаміка отриманих результатів свідчить про збільшення рівня прийняття себе. Вважається, що прийняття себе має значний вплив на настрій [5]. Якщо у мами дитини, хворої на епілепсію, переважають позитивні відчуття в емоційному ставленні до себе, то покращується її настрій.

У нашому дослідженні спостерігається зниження рівня депресії та відсутність вираженої її форми у матерів підлітків із тривалістю захворювання понад 5 років. Такі результати можна пояснити тим, що важливими чинниками міри, якою епілепсія впливає на дитину та її сім'ю, є обізнаність матерів з особливостями перебігу хвороби, а також рівень адаптації всіх членів сім'ї [1]. Депресії матерів, які мають дитину з епілепсією, викликані очікуванням епілептичних нападів у дітей [10]. Із роками матері набувають досвіду та вміння розпізнавати ознаки, що передують появі епілептичних нападів, вони починають краще розуміти стан здоров'я своєї дитини.

Ми вважаємо, що з часом більшість матерів пристосовуються до нового способу життя, пов'язаного з наявністю у їхніх дітей епілепсії, та досягають стабільного функціонування. Адаптація матерів до життєвої ситуації позитивно відображається на прихильному ставленні до лікування дитини.

Високий рівень нервово-психічної стійкості матері є базою ефективною допомоги дитині, щоб справлятися з довготривалим стресом, пов'язаним із хворобою. Загалом, нами виявлено, що третина матерів першої групи (30%) та половина матерів другої (50%) мають задовільний рівень нервово-психічної стійкості, що може свідчити про підвищену ймовірність проблем із психічним здоров'ям у батьків, діти яких хворі на епілепсію [11].

**Висновки.** 1. Комплексна допомога дітям, які страждають на епілепсію, має здійснюватися за участю як спеціалістів у галузі медицини та психології, так і найближчого оточення дитини, в першу чергу матерів. Від психоемоційного стану матері залежить довіра до лікування, позитивне налаштування до інтервенцій, спрямованих на збереження й оптимізацію життя дитини з епілепсією. Впевненість у прогресі лікування, здатність долати труднощі лікування, віра в його успіх забезпечуються всебічною психологічною підтримкою сім'ї, особливо з боку матері.

Непередбачуваність епілептичних нападів у дітей є джерелом страху та невпевненості матерів, вони стикаються з постійним відчуттям невизначеності про стан здоров'я своєї дитини. Додатковим постійно діючим стресогенним фактором для сімей, які виховують дітей, хворих на епілепсію, стають нерозуміння та відторгнення зі сторони соціуму, це призводить до негативних змін у психоемоційному стані матері та негативно відображається на лікувально-реабілітаційному процесі загалом.

2. Домінуючий психоемоційний стан матерів дітей, хворих на епілепсію, на відміну від матерів здорових дітей, характери-

зується зниженими показниками, що свідчить про наявність у них ознак особистісних порушень. Діагноз «епілепсія», з точки зору матері, є загрозою престижу та благополуччю своєї сім'ї. Їй важко змиритися з поставленим діагнозом та додатковими труднощами, пов'язаними з хворобою, важко прийняти новий статус дитини. Ситуація хвороби вимагає від матері великих затрат енергії, у неї знижується тонус, з'являється втома, погіршується працездатність. Ідентифікація себе з дитиною знижує її самооцінку і створює негативний образ себе, особливо на перших етапах захворювання дитини.

Стан пригніченості та безпорадності відображається на зниженні здатності отримувати задоволення від життя, погіршенні психічної активності, підвищенні рівня тривожності, у результаті чого в матерів дітей, хворих на епілепсію, виникають депресії.

3. Хронічність захворювання, з одного боку, є постійним стресом, що виснажує людину і змінює її психоемоційний стан, а з іншого – з часом матір адаптується до хвороби дитини, приймає її такою, як вона є. По мірі дорослішання дитини, матір стає спокійнішою, все менше переживає з приводу епілептичних нападів. Самостійність дитини дає їй можливість приділяти більше часу собі й покращити самопочуття.

Із плином часу ставлення до ситуації, пов'язаної з наявністю у дитини епілепсії, змінюється, зростає віра матері у свої можливості та здатність радіти життю, позитивнішим стає образ себе, вона все менше починає бачити у собі недоліки. Про тенденцію покращення психоемоційного стану матері свідчать такі показники, як: зниження тривожності; зменшення негативних емоцій; збільшення впевненості у своїх силах та задоволеності життям. Чим триваліше захворювання дитини, тим відповідальнішою стає матір та більше прислуховується до себе. Проте надмірна впевненість у своїх силах призводить до гіперопіки.

**Перспективою подальших досліджень** є визначення впливу стосунків між матір'ю та дитиною, яка страждає на епілепсію.

#### **Список використаних джерел**

1. Дзюбинська М. Я. Підвищення компетенції членів сім'ї дитини з епілепсією щодо вікової динаміки перебігу хвороби / Марія Ярославівна Дзюбинська // Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (23 квітня 2016 р., м. Кам'янець-Подільський) / за ред. С. Д. Макси-

- менка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. – С. 41–43.
2. Дзюбинська М. Я. Психоемоційний стан батьків як чинник формування внутрішньої картини здоров'я дітей, хворих на епілепсію / Марія Ярославівна Дзюбинська // Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя : зб. наукових статей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки ; редкол.: Ж. П. Вірна (гол. ред.), О. Є. Іванашко, Н. К. Вічалковська. – Луцьк : Вид-во «Вежа-Друк», 2016. – С. 161–165.
  3. Карлов В. А. Эпилепсия у подростков / Владимир Алексеевич Карлов, Андрей Сергеевич Петрухин // Неврология и психиатрия. – 2002. – № 9. – С. 9–13.
  4. Меликян Э. Г. Особенности оценки качества жизни у больных эпилепсией детского и подросткового возраста / Элина Герасимовна Меликян, Константин Юрьевич Мухин // Эпилепсия и пароксизмальные состояния. – 2010. – № 2. – С. 32–38.
  5. Психодиагностика стресса : практикум / Р. В. Куприянов, Ю. М. Кузьмина // М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. тех.нолог. ун-т. – Казань : КНИТУ, 2012. – 212 с.
  6. Шалькевич Л. В. Состояние психэмоционального статуса родителей воспитывающих детей с эпилепсией / Л. В. Шалькевич, В. Б. Смычек, А. И. Кудлач // Эпилепсия и пароксизмальные состояния. – 2015. – № 7 (3). – С. 26–31.
  7. Davis E. The relationship between proxy reported health-related quality of life and parental distress: gender differences / E. Davis, B. Davies, E. Waters, N. Priest // Child Care Health Dev. – 2008. – Vol. 3, № 6. – P. 830–837.
  8. Herzer M. Family functioning in the context of pediatric chronic conditions / M. Herzer, N. Godiwala, K. A. Hommel // Journal of Developmental Behavioral Pediatrics. – 2010. – Vol. 31, № 1. – P. 26–34.
  9. Ronen G. M. Health-related quality of life in childhood epilepsy: Moving beyond seizure control with minimal adverse effects / G. M. Ronen, D. L. Streiner, P. Rosenbaum // Health and Quality of Life Outcomes. – 2003. – Vol. 1. – P. 36.
  10. Shore C. P. Identifying risk factors for maternal depression in families of adolescents with epilepsy / C. P. Shore, J. K. Austin, G. A. Huster // Journal for Specialists in Pediatric Nursing. – 2002. – Vol. 7. – P. 71–80.

11. Thompson P. J. The impact of chronic epilepsy on the family / P. J. Thompson, D. Upton // *Seizure*. – 1992. – Vol. 1. – P. 43–48.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Dzyubyns'ka M. Ya. Pidvyshhennya kompetenciyi chleniv sim'yi dytyny z epilepsiyeyu shhodo vikovoyi dynamiky perebihu xvoroby / Mariya Yaroslavivna Dzyubyns'ka // *Aktual'ni problemy psyhologii' osobystosti ta mizhosobystisnyh vzajemyn : materialy VIII Mizhnarodnoi' naukovopraktychnoi' konferencii' (23 kvitnja 2016 r., m. Kam'janec'-Podil's'kyj) / za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'.* – Kam'janec'-Podil's'kyj : Medobory-2006, 2016. – С. 41–43.
2. Dzyubyns'ka M. Ya. Psyxoemocijnij stan bat'kiv yak chynnyk formuvannya vnutrishn'oyi kartyny zdorov'ya ditej, xvoryx na epilepsiyu / Mariya Yaroslavivna Dzyubyns'ka // *Osobystist' u social'nomu, vikovomu ta klinichnomu vymiri suchasnoho zhyttya : zb. naukovyx statej Sxidnoyevropejs'koho nacional'noho universytetu imeni Lesi Ukrayinky ; redkol.: Zh. P. Virna (hol. red.), O. Ye. Ivanashko, N. K. Vichalkovs'ka.* – Luc'k : Vyd-vo «Vezha-Druk», 2016. – S. 161–165.
3. Karlov V. A. Yepylepsyia u podrostkov / Vladymyr Alekseevykh Karlov, Andrej Serheevykh Petruksyn // *Nevrolohiya y psyxyatriya.* – 2002. – № 9. – С. 9–13.
4. Melykhan Ye. H. Osobennosti ocenky kachestva zhyzny u bol'nih yepylepsyey detskoho y podrostkovoho vozrasta / Yelina Herasymovna Melykhan, Konstantyn Yur'evykh Muxyn // *Yepylepsyia y paroksyzmal'nie sostoyannya.* – 2010. – № 2. – S. 32–38.
5. Psyxodyahnostyka stressa : praktykum / R. V. Kupryyanov, Yu. M. Kuz'myna // *M-vo obraz. y nauky RF, Kazan. hos. texnolog. un-t.* – Kazan' : KNYTU, 2012. – 212 s.
6. Shal'kevych L. V. Sostoyanye psyxoemocional'noho statusa rodytelej vospytyvayushhyx detej s yepylepsyey / L. V. Shal'kevych, V. B. Smychek, A. Y. Kudlach // *Yepylepsyia y paroksyzmal'nie sostoyannya.* – 2015. – № 7 (3). – S. 26–31.
7. Davis E. The relationship between proxy reported health-related quality of life and parental distress: gender differences / E. Davis, B. Davies, E. Waters, N. Priest // *Child Care Health Dev.* – 2008. – Vol. 3, № 6. – P. 830–837.
8. Herzer M. Family functioning in the context of pediatric chronic conditions / M. Herzer, N. Godiwala, K. A. Hommel // *Jour-*

- nal of Developmental Behavioral Pediatrics. – 2010. – Vol. 31, № 1. – P. 26–34.
9. Ronen G. M. Health-related quality of life in childhood epilepsy: Moving beyond seizure control with minimal adverse effects / G. M. Ronen, D. L. Streiner, P. Rosenbaum // Health and Quality of Life Outcomes. – 2003. – Vol. 1. – P. 36.
  10. Shore C. P. Identifying risk factors for maternal depression in families of adolescents with epilepsy / C. P. Shore, J. K. Austin, G. A. Huster // Journal for Specialists in Pediatric Nursing. – 2002. – Vol. 7. – P. 71–80.
  11. Thompson P. J. The impact of chronic epilepsy on the family / P. J. Thompson, D. Upton // Seizure. – 1992. – Vol. 1. – P. 43–48.

*Received June 21, 2017*

*Revised July 19, 2017*

*Accepted August 18, 2017*

УДК 159.922

*Н. В. Гончаренко*

Goncharenko.nata2011@ukr.net

## **Психічне здоров'я в структурі професійно важливих утворень майбутніх провізорів**

---

Honcharenko N. V. Mental health in the structure of professionally important formations of future pharmacists / N. V. Honcharenko // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 94–111.

---

**N. V. Honcharenko. Mental health in the structure of professionally important formations of future pharmacists.** The results of the analysis of scientific sources on theoretical and methodological and applied aspects of the problem are presented. It is noted that mental health is one of the conditions for the effective professional activities of the future pharmacist. It makes up the main, relatively non-specific dynamic basis for performance of all aspects of its professional activities and the achievement of the peaks

of professionalism. Mental health is a state of equilibrium between the personality and the environment, adequate to human behavior regulation, ability to resist difficulties without negative consequences for the health.

The essence and specificity of psychological aspects of pharmacists' professional activities are determined, their personal and communicative qualities and psychological characteristics that shape the communicative competence of the future pharmaceutical worker and impede his professional activities are characterized. The communicative competence of future pharmacists as a factor of their mental health preservation is determined.

It is noted that the professional communication abilities of future pharmacists can include interpersonal, perceptual, psycho-technical, subject-cognitive and interactive abilities. Each communicative ability involves the presence of specialists' professional communicative qualities and individual psychological characteristics. The professional communicative qualities of future pharmacists characterize the psychological and individual orientation, constitute a psychological portrait of future pharmacists, which includes a complex of professional-oriented, individual psychological and moral qualities.

The psychological factors of future pharmacists' emotional burnout are investigated. It has been determined that pharmacists are a special category of professionals who are at high risk of emotional burnout due to their specifics of professional activities. The causes and symptoms of emotional burnout of pharmaceutical workers are determined.

**Key words:** mental health, future pharmacists, professional communicative competence, professional communicative competence of future pharmacists, emotional exhaustion of future pharmaceutical workers.

**Н. В. Гончаренко. Психічне здоров'я в структурі професійно важливих утворень майбутніх провізорів.** Представлено результати аналізу наукових джерел із теоретико-методологічних і прикладних аспектів проблематики. Зазначено, що психічне здоров'я є однією з умов ефективної професійної діяльності майбутнього провізора (фармацевта) та складає головну, відносно неспецифічну динамічну основу продуктивності всіх аспектів його професійної діяльності й досягнення вершин професіоналізму. Психічне здоров'я – це стан рівноваги між особистістю і середовищем, адекватної регуляції поведінки людини, здатності протистояти труднощам без негативних наслідків для здоров'я.

Визначено сутність і специфіку психологічних аспектів професійної діяльності провізорів, охарактеризовано їх особистісні та комунікативні якості й психологічні характеристики, що формують комунікативну компетентність майбутнього фармацевтичного працівника, та такі, що перешкоджають його професійній діяльності. Визначено комунікативну компетентність майбутніх провізорів як чинник збереження їх психічного здоров'я.

Зазначено, що до професійних комунікативних здібностей майбутніх провізорів можна віднести міжособистісні, перцептивні, психотех-

нічні, предметно-пізнавальні й інтерактивні здібності. Кожна комунікативна здібність передбачає наявність у фахівців професійних комунікативних якостей та індивідуально-психологічних характеристик. Професійні комунікативні якості майбутніх провізорів характеризують психологічну й індивідуальну спрямованість, становлять психологічний портрет майбутніх провізорів, що включає комплекс професійно спрямованих, індивідуально-психологічних та моральних якостей.

Досліджено психологічні чинники емоційного вигорання майбутніх провізорів. З'ясовано, що провізори (фармацевти) – це особлива категорія фахівців із високим ризиком емоційного вигорання, через специфіку своєї професійної діяльності. Визначено причини та симптоматику емоційного вигорання фармацевтичних працівників.

**Ключові слова:** психічне здоров'я, майбутні провізори, професійна комунікативна компетентність, професійна комунікативна компетентність майбутніх провізорів, емоційне вигорання, емоційне вигорання майбутніх фармацевтичних працівників.

**Постановка проблеми.** Сучасний розвиток суспільства та реформи в медицині зумовлюють певні перетворення в системі медичної освіти й організації підготовки провізорів і розвитку їх професійної та фахової компетентності. Психічне здоров'я є однією з умов ефективної професійної діяльності майбутнього провізора (фармацевта). Воно складає головну, відносно неспецифічну динамічну основу продуктивності всіх аспектів його професійної діяльності й досягнення вершин професіоналізму. В цьому контексті проблема збереження психічного здоров'я студентської молоді становить інтерес для психологічної науки, оскільки її розробка є надзвичайно актуальною та важливою для вирішення низки питань освітянської практики, пов'язаних, зокрема, з успішною адаптацією до навчання у виші, успішністю у навчанні, мотивацією до навчання, а отже, якістю підготовки майбутніх фахівців.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальність проблеми психічного здоров'я молоді зумовила увагу багатьох учених до її дослідження. У сучасній літературі зростає кількість публікацій, у яких розглядаються різні аспекти цієї проблеми. Зарубіжні науковці переважно розглядають її у рамках тієї чи іншої концепції особистості, зокрема, психодинамічної теорії особистості З. Фрейда, еґо-теорії особистості Е. Еріксона, гуманістичної теорії особистості Е. Фромма, соціокультурної теорії особистості К. Горні, теорії типів особистості Г. Айзенка, теорії оперативного навчання Б. Скіннера та ін.

Серед українських дослідників питання, пов'язані з різними аспектами психічного здоров'я, розглядали О. В. Алексеев



(настрій і здоров'я); М. І. Боришевський (психологія самоактивності та суб'єктного розвитку особистості як саморегульованої соціально-психологічної системи); Л. Д. Дьомін, І. О. Ральников (психічне здоров'я та захисні механізми особистості); Г. В. Ложкін, О. В. Насков (психологія здоров'я людини); С. Д. Максименко (генетична психологія); В. М. Мясичев (особистість і неврози); Г. С. Нікіфоров (психологія здоров'я); Р. М. Панкратов (саморегуляція психічного здоров'я) та ін.

Водночас чимало істотних питань висвітлено ще недостатньо. Практично не вивчалися психологічні механізми й чинники формування психічного здоров'я у майбутніх провізорів; не існує загальноприйнятої думки щодо вибору засобів діагностики й корекції порушень їх психічного здоров'я; розроблені поодинокі програми збереження психічного здоров'я молоді залишаються недостатньо використовуваними.

**Мета статті** – здійснити аналіз наукових джерел із теоретико-методологічних і прикладних аспектів проблематики; сформулювати критерії психічного здоров'я особистості; визначити сутність і специфіку психологічних аспектів професійної діяльності провізорів, охарактеризувати їх особистісні та комунікативні якості й психологічні характеристики, що формують комунікативну компетентність майбутнього фармацевтичного працівника як чинника збереження його психічного здоров'я, та такі, що перешкоджають його професійній діяльності; визначити причини та симптоматику емоційного вигорання фармацевтичних працівників.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття психічного здоров'я актуалізувалося у науці не випадково. Воно узагальнює різні змісти і відображає сучасний (пов'язаний зі здоровим способом життя) психосоціальний і соціально-педагогічний погляд на сутність людини.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної наукової літератури дає змогу констатувати, що автори використовують різні терміни для позначення поняття «психічне здоров'я»: «душевне здоров'я», «психологічне здоров'я», «особистісне здоров'я» і, власне, «психічне здоров'я». Вживають його в лапках або замінюють іншими поняттями: «повноцінне функціонування», психологічне «благополуччя» тощо.

Поняття «хвороба», «здоров'я», «психічне здоров'я», «психологічне здоров'я» не можна вважати наразі концептуально визначеними й однозначними. Хворобу ми розуміємо як дію сукупності руйнівних процесів у організмі людини, наслідком чого є

не лише погіршення фізичного самопочуття хворого, а й зміни його особистості, відхилення в емоційно-вольовій та мотиваційній сферах. Зважаючи на таку позицію, повернення до здоров'я передбачає усунення негативних наслідків хворобливих переживань, небажаних установок, невпевненості у власних силах, тривожності та інших хворобливих і граничних станів. Здоров'я можна визначити як глобальний психічний стан особистості, для якого характерна динамічна гармонійність внутрішніх переживань і пов'язані з цим ефективність і успішність діяльності людини. Психічне здоров'я – важлива складова здоров'я людини, тому немає нічого дивного в тому, що фізичне і психічне здоров'я тісно взаємопов'язані.

Під нормальним психічним здоров'ям розуміється гармонійний розвиток психіки, що відповідає віковій нормі даної людини. Сприятливий функціональний стан розглядається як комплекс характеристик і функцій, які забезпечують ефективне виконання людиною завдань, що стоять перед нею в різних сферах життєдіяльності. Одним із провідних показників функціонального стану психіки є розумова працездатність, яка інтегрує основні характеристики психіки – сприйняття, увагу, пам'ять тощо. Під розумовою працездатністю розуміють «певний об'єм роботи, яка виконується без зниження оптимального для даного індивідуума рівня функціонування організму». Висока розумова працездатність – це один з основних показників психічного здоров'я і важливий індикатор сприятливого функціонального стану організму загалом [2, с. 175–176].

Для здорової психіки характерним є позитивний емоційний стан як стійкий характер відгуків на різні події, факти. Переважаючий емоційний стан (радість, відчуття тривоги, смуток тощо) – це настрій, на тлі якого відбувається життя людини з усіма його компонентами. Саме емоційний стан справляє могутній вплив на психічне здоров'я і є його надійним індикатором, тому негативний емоційний стан – це показник погіршення психічного здоров'я окрема і здоров'я загалом.

У матеріалах Всесвітньої федерації здоров'я поняття «психічне здоров'я» визначається таким чином: «Психічне здоров'я – це не лише відсутність психічних захворювань, а стан душевного спокою, радості, задоволення...» [2].

Психічне здоров'я у психологічних словниках найчастіше визначають як «стан душевного благополуччя, для якого характерна відсутність хворобливих психічних виявів і який забезпечує адекватну умовам оточуючої дійсності регуляцію пове-

ділки, діяльності». Це визначення психічного здоров'я цілком узгоджується з визначенням здоров'я, яке сформулювали експерти Всесвітньої організації охорони здоров'я: «Здоров'я – стан повного фізичного, розумового і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб чи фізичних вад» [2; 3].

У «Словнику практичного психолога» психічне здоров'я подається як стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних виявів, який забезпечує адекватну умовам діяльності регуляцію поведінки [3, с. 175–176].

Всесвітня організація охорони здоров'я сформулювала критерії психічного здоров'я, відхилення від яких можуть розглядатися як ознаки психічного розладу:

- усвідомлення та відчуття безперервності існування, постійності, ідентичності фізичного і психічного «Я»;
- відчуття подібності переживань в однотипних ситуаціях;
- критичне ставлення до себе, результатів своєї діяльності;
- відповідність психічних реакцій силі й частоті впливів, соціальних ситуацій та обставин;
- здатність корегувати свою поведінку;
- планування своєї діяльності, реалізація цих планів;
- здатність змінити свою поведінку відповідно до ситуації [2].

Точної кількості цих критеріїв немає. Вони не мають чіткої ієрархії, їх межі окреслюються інтуїтивно.

Продовжуючи розробляти проблему «психічної норми», ВООЗ описує певні рівні психічного здоров'я.

Еталонне здоров'я (ідеальне) – повна адаптація індивіда, гармонійний розвиток, позитивні критерії психічного здоров'я, не прослідковується ймовірність психічних розладів.

Середньостатистичний рівень – стан показників психіки відповідає популяції з урахуванням статі, віку, соціального стану, соціокультурних умов тощо. На цьому рівні є ймовірність розладів поведінки та психіки (кризи індивідуального розвитку).

Конституціональний рівень – пов'язаний із типологіями побудови психіки та тіла. На цьому рівні існує група ризику через побудову тіла й статуру.

Рівень акцентуації – загострення особистісних рис характеру, в результаті чого людина стає вразливою.

Передхвороба – наявність окремих симптомів психічного розладу.

Із вірогідністю 92% такі симптоми, як головний біль, розлади сну, стомлюваність, дратівливість, запальність, емоційна лабільність, тривожність, можуть перейти в хворобу.

Описуючи критерії психічного здоров'я, науковці головну роль відводять психічній рівновазі й пов'язаним із нею гармонійності організації психіки та її адаптивних можливостей, адекватності суб'єктивного сприйняття відображуваним предметам, явищам і обставинам, відповідності психічних реакцій інтенсивності зовнішніх подразників, упорядкованості й причинній обумовленості психічних явищ, високій розумовій працездатності, критичній самооцінці й оцінці оточуючих обставин, здатності до адекватної зміни поведінки відповідно до мінливості навколишнього оточення і його організації відповідно до прийнятих морально-етичних норм, почуттю прихильності й відповідальності стосовно близьких людей, здатності розробляти й здійснювати свій життєвий план (Р. М. Баєвський, В. П. Волошин, В. С. Подкоритов, В. Л. Гавенко, І. М. Соколова, С. М. Громбах, Н. Д. Лакосіна, Г. К. Ушаков, О. В. Лічко, А. В. Снежневський, О. С. Чабан, Н. В. Чепелева та ін.).

Більшість дослідників сходяться на думці, що причини напруженості психологічної діяльності зумовлені об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Під об'єктивними чинниками розуміють зовнішні умови ситуації, її складність, тобто складні, напружені умови діяльності (завантаженість робочого дня, зіткнення з новими, важкими ситуаціями, підвищені інтелектуальні навантаження тощо). Суб'єктивні чинники – особливості особистості, які провокують надмірну чутливість людини до певних професійних труднощів, тобто особистісні (мотиваційні, емоційні, соціальні) характеристики [4; 14].

Особистісний психологічний розвиток майбутнього провізора залежить, багато в чому, від суб'єктивних чинників – його розумового та соціального визрівання, досконалості моральної і духовної свідомості та гармонійності системи ціннісних орієнтацій. Відтак, специфіка ціннісних орієнтацій майбутнього провізора в умовах вищу пов'язана зі спроможністю реалізовувати позитивний потенціал практично (шляхом професійного спрямування), що формує множину значущих рис фахівця, сприяє аналітичному підходу в оцінці своїх життєвих інтенцій, прискорює пристосування до подальших професійних вчинків і становить засадничий вектор особистісного розвитку.

Розвиток професійно значущих рис та цінностей студентів здійснюється у процесі відповідної професійної підготовки і базується на принципах опанування фахової ідентичності (Н. О. Амінов, П. Герстманн, М. Р. Гінзбург, І. Г. Головська, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева, М. М. Шibaєва). Основний ак-

цент у медичній освіті сьогодні ставиться на розвиток таких професійно значущих рис, як індивідуальна й культурна емпатія, інтенціональність і автентичність, а також на створення можливостей особистісного зростання і самовдосконалення. Формування найважливіших для провізора професійних рис здійснюється завдяки розвитку рефлексії, інтернальності та комунікативної компетентності, їх регулярний прояв лежить в основі набутої системи професійних цінностей студентів.

У зв'язку з цим можна виділити професійно значущі психологічні характеристики особистості фармацевтичного працівника, які формують його комунікативну компетентність. Серед них *комунікативна толерантність* як один з аспектів комунікативної компетентності: терпимість, поблажливість тощо. Комунікативна толерантність показує, якою мірою провізор (фармацевт) переносить суб'єктивно небажані, неприйнятні для нього індивідуальні особливості пацієнтів, негативні якості, вчинки, які засуджують, звички, чужі стилі поведінки і стереотипи мислення. Хворий може викликати різні почуття, подобатись чи не подобатись, може бути приємним або неприємним для провізора (фармацевта), але в будь-якому випадку психологічна підготовка останнього повинна допомогти попередити конфлікт чи виникнення неформальних стосунків, коли замість рольової структури «провізор – хворий» виникають стосунки дружби, психологічної близькості, залежності, любові.

В основі формування комунікативної компетентності лежить така психологічна характеристика особистості, як прагнення знаходитись разом з іншими людьми, належати до будь-якої соціальної групи, встановлювати емоційні взаємовідносини з оточуючими, бути в системі міжособистісних відносин. Ця психологічна риса (потреба в інших людях, прагнення до взаємодії з ними) в літературі позначається терміном «афіліація» – потреба людини бути в суспільстві інших людей, прагнення до «приєднання». Внутрішньо (психологічно) *афіліація* виступає у вигляді почуття прихильності й вірності, а зовні – в товариськості, бажанні співпрацювати з іншими людьми, постійно знаходитись разом із ними, в особливостях невербальної поведінки [10].

Інша психологічна характеристика, що забезпечує комунікативну компетентність провізора (фармацевта) та сприяє збереженню його психічного здоров'я, – це емоційна стабільність, урівноваженість за відсутності імпульсивності, надмірної емоційної експресивності, зі збереженням контролю над емоційними реакціями і поведінкою загалом. Емоційна стабільність

допомагає провізору (фармацевту) у взаємовідносинах з хворими уникати «психологічних зривів», конфліктів. Інтенсивні емоційні реакції не тільки руйнують довіру хворого, лякають і насторожують його, але й астенизують, утомлюють. Навпаки, душевна рівновага провізора (фармацевта), його спокійна доброзичливість, емоційна стабільність викликають у пацієнта почуття надійності, що сприяють установленню довірливих стосунків. Хворі, з їх нестабільною психікою, тривожністю, невпевненістю, неспокоєм, лабільністю емоційних реакцій, потребують стабілізуючої впевненості провізора (фармацевта).

Психологічною якістю, яка забезпечує адекватну комунікацію в системі взаємовідносин «провізор (фармацевт) – хворий», є також *емпатія* – здатність до співчуття, співпереживання, своєрідна психологічна «включеність» у світ переживань хворого. Емоційна співучасть допомагає встановити психологічний контакт із хворим, отримати точнішу і повнішу інформацію про нього, його стан, навіяти впевненість у компетентності провізора (фармацевта), вселити віру в одужання.

Психологічною характеристикою, яка впливає на комунікативну компетентність провізора (фармацевта), є і *сенситивність до відхилення (знехтування)*. Здатність сприймати негативне ставлення оточуючих, зокрема відвідувачів аптеки, надає провізору (фармацевту) своєрідний «зворотний зв'язок», який допомагає йому коректувати свою поведінку у взаємовідносинах із хворим [8; 12; 14].

До психологічних особливостей, які знижують комунікативну компетентність провізора (фармацевта), належать наступні.

*Тривога* – це емоція, спрямована в майбутнє, пов'язана з прогнозуванням, передбаченням, очікуванням можливих невдач, із формуванням відповідних відношень і установок [7]. Інтенсивна тривога заважає адекватно оцінити ситуацію, визначити можливі варіанти її розвитку і вибрати найправильніше за даних обставин рішення. Страх, паніка у провізора (фармацевта) розривають його комунікацію з пацієнтом, руйнують психологічний контакт між ними. Тривога провізора (фармацевта) «передається» відвідувачу аптеки і додатково дезорганізує його. Провізори (фармацевти) з високою особистісною тривожністю, схильні реагувати на будь-які зміни підвищенням тривоги, зазвичай малопривабливі для відвідувачів аптеки, які надають перевагу більш стабільним та емоційно врівноваженим фахівцям.

Другою характеристикою провізора (фармацевта), що руйнує його комунікацію з пацієнтом, може бути *депресивність*.

Провізор (фармацевт), що має схильність до депресивних реакцій, не викликає довіри у хворого. Спостерігаючи, як провізор на будь-яку, навіть незначну невдачу, неточність, помилку реагує почуттям провини, хворий починає підозрювати його в некомпетентності, перестає йому довіряти.

Третя психологічна характеристика, що перешкоджає налагодженню довірливих стосунків «провізор – хворий», – глибока *інтровертованість* провізора (фармацевта). Інтровертна особистість, занурена у свій психологічний світ, зайнята собою, своїми почуттями, ідеями, враженнями, мало цікавиться іншими людьми, виявляючи безпорадність у ситуації, що вимагає взаємодії і співробітництва з оточуючими. Як правило, інтровертованість супроводжується недостатністю інтуїції, чутливості, тактовності в міжособистісних стосунках, низьким рівнем емпатії з недостатньою здатністю відкликатися на біль і страждання інших.

Отже, здоровий і духовно розвинений фахівець отримує задоволення від своєї роботи, володіє високим рівнем працездатності, активності, творчості, прагне до удосконалення, може швидко приймати рішення, реагувати в екстрених ситуаціях, бути відповідальним за свої дії, розсудливим. Проте у багатьох сучасних студентів-медиків відзначається стан емоційної напруги в професійній діяльності. Особливо помітний вплив емоційної напруги на молодих провізорів (фармацевтів). Постійна дія різнонаправлених чинників професійної праці викликає у них погіршення результатів діяльності, зниження працездатності, появу нехарактерних помилок, зниження показників психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги). Молодий провізор ніби замикається в собі, встановлює стіну між собою і хворим, прагнучи, таким чином, захиститися від сильніших стрес-факторів, і це, звичайно, погіршує взаємодію, взаємовідносини між ними, знижує продуктивність його діяльності. Оскільки фармацевтична діяльність передбачає взаємодію з відвідувачем аптеки, колегами, керівництвом, колективом, у процесі цієї взаємодії найчастіше виникають міжособистісні конфлікти. Провізор (фармацевт) у процесі трудової діяльності взаємодіє з різними типами конфліктних особистостей. Під час взаємодії між ними часто виникають конфлікти. Після перебування в напружених психологічних ситуаціях багато фармацевтичних працівників відчувають розбитість, пригніченість, бажання заснути. В окремих випадках емоційна напруга провізора (фармацевта) досягає критичного моменту, результатом цього є втрата самовладання і самоконтролю.

Емоційні вибухи не проходять безслідно для здоров'я, отруюючи організм стресовими токсинами. Професійний обов'язок спонукає фармацевтичного працівника приймати зважені рішення, долати спалахи гніву, дратівливості, відчаю. Проте зовнішнє стримування емоцій, коли всередині відбувається бурхливий емоційний процес, не веде до заспокоєння, а, навпаки, підвищує емоційну напругу і негативно позначається на здоров'ї, викликаючи різноманітні психосоматичні захворювання. Крім того, несприятливі емоційні стани, які загострюються, призводять до закріплення негативних особистісних якостей провізора (дратівливості, тривожності, песимізму тощо), що негативно позначається на ефективності діяльності та взаємовідносинах провізора з відвідувачами аптеки і колегами. У результаті, в деякій частині фармацевтичних працівників процес адаптації до роботи затягується і виливається в загальну незадоволеність своєю професією. Характерно, що більшість із них не знає, як запобігти емоційній напрузі, зняти її симптоми, допомогти самому собі. Щоб запобігти виникненню конфліктної ситуації в спілкуванні з відвідувачами аптеки, фармацевтичному працівникові слід знати типи конфліктних особистостей і деонтологічну тактику взаємодії з ними.

В останні два десятиліття інтерес дослідників привертає специфічний вид професійного захворювання осіб, що працюють з людьми, – провізорів, педагогів, психологів, вихователів, працівників торгівлі, керівників, менеджерів тощо. З'ясувалося, що представники цих професій схильні до симптомів поступового емоційного стомлення і спустошення – синдрому «емоційного вигорання». Термін був введений американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергом у 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, що перебувають в інтенсивному спілкуванні з клієнтами в емоційно навантаженій атмосфері. У даний час емоційне вигорання розуміють як механізм психологічного захисту, вироблений особистістю у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі дії. Емоційне вигорання є набутою професійною поведінкою, що дозволяє людині економно дозувати і витратити енергетичні й емоційні ресурси [13; 14].

Найбільш схильні до «вигорання» ті, хто реагує на напружені ситуації агресивно, нестримано. До тих осіб, які «згорають», відносять і «трудоголиків» – людей, які вирішили повністю присвятити себе роботі й працюють до самозабуття.



Результатом такої діяльності є розвиток таких симптомів «вигорання»: відчуття емоційного виснаження, знемога; розвиток негативного ставлення до хворих; негативного самосприйняття в професійному плані й заниженої самооцінки; агресивних відчуттів (дратівливості, напруженості, гніву); цинізму, песимізму, апатії, депресії; психосоматичних нездужань (утомленості, безсоння, шлунково-кишкових розладів тощо).

**Результати дослідження і їх обговорення.** Під час бесіди, яка проводилась на базі Української військово-медичної академії з провізорами-інтернами, виявилось, що трохи більше половини (52%) респондентів самостійно вибрали професію провізора; при цьому 21% не розглядали більше ніяких альтернатив, а 19% вибирали між професією провізора й іншим фахом. 26% досліджуваних спонукали до вибору медичної спеціальності батьки. 16% опитуваних студентів зізналися, що випадково зробили саме такий професійний вибір.

Проходження інтернатури дає гарну можливість інтернам зорієнтуватися, наскільки вони готові до самостійної практичної діяльності за фахом. Більшість із них (60%) визнали, що навчання у виші забезпечило їм хорошу трудову підготовку. 18% відчують значні труднощі у прикладному використанні здобутих під час навчання знань. 14% вважають, що отримані ними знання різко розходяться з тим, що потрібно знати й уміти провізору на практиці, і не можуть знайти їм адекватного застосування.

76% опитаних указали на те, що вже переживали декілька гострих стресових ситуацій у своїй фармацевтичній практиці. Найчастіше вони були пов'язані з необхідністю залагоджувати конфлікти з відвідувачами аптеки та швидкого прийняття рішення, від якого залежало здоров'я і життя хворого. Решта 24% не змогли пригадати зі своєї фармацевтичної практики жодного випадку, який можна було б кваліфікувати як гостру стресову ситуацію, і вважають виробничі труднощі буденним атрибутом їх професійної діяльності.

Ознаки емоційного вигорання визнали в себе близько 18% досліджуваних інтернів. Їм здається, що вони мають більшість із перелічених симптомів СЕВ. Пов'язують це з напруженням у професійній діяльності та труднощами у встановленні ефективних комунікацій з оточуючими, насамперед із відвідувачами аптеки. Ще 62% називають окремі симптоми СЕВ (знижений настрій, напруженість, дратівливість, відчуття спустошеності, виснаження, запаморочення, порушення сну, стереотипізацію й формальність у ставленні до відвідувачів аптеки, знецінення

своїх професійних досягнень) як поодинокі й такі, що виникають у них періодично. 20% інтернів не задумувалися на проблемно-емоційного вигорання і не спостерігали у себе відповідної симптоматики.

До співпраці провізора і медичного психолога позитивно ставляться більшість (95%) опитуваних інтернів. Однак не всі з них чітко уявляють собі, як ця співпраця може виглядати. Тих, для кого її завдання очевидні, близько третини (35%). Інші 61% можуть описати її лише в дуже загальних рисах. 17% інтернів узагалі не розуміють доцільності співпраці провізора і медичного психолога. Разом із тим, готовність звернутися за фаховою психологічною допомогою виявили менше половини досліджуваних – 45%.

Серед трьох найважливіших цілей свого особистого і професійного життя високий рівень здоров'я назвали лише 16% опитаних майбутніх провізорів. Сприймають здоров'я як незалежну від хвороби категорію лише 15%. Своєї особистої системи оздоровлення дотримується трохи більше 13% інтернів. Спеціально витрачають кошти для підтримки свого здоров'я (здорове харчування, фітнес, оздоровчий відпочинок, вітаміни) менше третини (24%) респондентів.

Результати дослідження за методикою діагностики рівня «емоційного вигорання» показали, що фаза напруження на момент дослідження спостерігалася у сформованому вигляді у 5,00% опитаних. Третина інтернів мають сформовану фазу резистенції – 30,83%. За нашими даними, у фазі виснаження перебувають 9,17% досліджуваних.

*Фаза напруження* характеризується тим, що на тлі нібито нормальної професійної діяльності гальмуються емоції, зникає гострота почуттів і переживань. Виникає відчуття незадоволеностю собою, навіть власної нікчемності, відсутності виходу.

*Фаза резистенції* означає опір психологічним захистам. Люди, з якими працює особа, починають її дратувати, особливо клієнти та відвідувачі. Вона починає зневажливо ставитися до них, а потім майже ненавидіти. При цьому людина, яка «вигорає», сама не може зрозуміти причину свого роздратування. У фазі резистенції можливості для роботи в заданому режимі вичерпуються, і психіка людини починає несвідомо змінювати режим, видаляючи чинники, які викликають стрес: співчуття, емпатію, навіть оточуючих людей узагалі.

*Фаза виснаження* характеризується тим, що на цьому етапі виникає втрата професійних цінностей та здоров'я. За звичкою

спеціаліст все ще зберігає свою респектабельність, проте він уже не має внутрішньої наповненості. Присутність поруч іншої людини викликає почуття дискомфорту. В цій фазі ресурси психіки повністю вичерпані, відбувається соматизація.

Отже, результати проведеного дослідження свідчать, що в середньому 40% респондентів мають ознаки емоційного вигорання.

Основними напрямками розвивально-корекційної роботи для майбутніх провізорів із метою оптимізації та збереження їх психічного здоров'я мають бути: 1) підвищення поінформованості фармацевтичних працівників щодо психічного здоров'я взагалі та його психологічних чинників зокрема; 2) розвиток індивідуально-психологічних якостей, що формують комунікативну компетентність як професійно значущу якість; 3) оптимізація тривоги; формування навичок саморегуляції, стресостійкості, оптимізація напруження, чутливості; 4) зняття невротичних на шарувань і реакцій; 5) розвиток мотивації до навчання та професійної діяльності; 6) самоаналіз і відпрацювання найефективніших копінг-стратегій; 7) формування ціннісного й уважного ставлення до свого здоров'я; розробка індивідуальної програми збереження психічного здоров'я.

### **Висновки**

1. Психічне здоров'я є однією з умов ефективної професійної діяльності майбутнього провізора (фармацевта). Воно складає головну, відносно неспецифічну динамічну основу продуктивності всіх аспектів його професійної діяльності та досягнення вершин професіоналізму.

2. Причини напруженості професійної діяльності молодих провізорів зумовлені об'єктивними (зовнішні умови ситуації, її складність, тобто складні, напружені умови діяльності) та суб'єктивними чинниками: особистісні (мотиваційні, емоційні, соціальні тощо) характеристики.

3. Емоційне вигорання визначається як професійний феномен, що являє собою стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, яке проявляється, насамперед, у професіях соціальної сфери. Цей синдром включає в себе три основні складові: емоційне виснаження, деперсоналізацію (цинізм) і редукцію професійних досягнень, кожна з яких може бути представлена комплексом симптомів: поведінкових, когнітивних, мотиваційних, емоційних і соматичних.

4. Успішність професійної діяльності майбутніх провізорів багато в чому залежить від рівня розвитку їхніх професійних ко-

мунікативних здібностей та психологічних характеристик, які формують уміння фахівця легко і швидко встановлювати контакти з суб'єктами професійного спілкування.

5. До професійно значущих психологічних характеристик особистості фармацевтичного працівника, які формують його комунікативну компетентність, можна віднести: комунікативну толерантність, афіліацію, емоційну стабільність, емпатію, сензитивність до відхилення тощо.

6. До психологічних особливостей, які знижують комунікативну компетентність фармацевтичного працівника, відносять тривогу, депресивність, інтровертованість.

7. Залучення студентів до розробки комплексу творчих завдань і програм, застосування різних форм рефлексивних та комунікативних тренінгів, стимулювання відповідальності, самостійності, безсумнівно, характеризуватиме гармонійність розвитку їх внутрішньоособистісних і фахових прагнень та життєвих цілей.

**Перспективи подальших досліджень.** Цим дослідженням проблема збереження психічного здоров'я майбутніх провізорів не вичерпується. Ми вважаємо за доцільне подальше вивчення психологічних чинників збереження психічного здоров'я не лише провізорів-інтернів, а й молодих провізорів. Також ми плануємо впроваджувати нові методи і методики дослідження психічного здоров'я та застосування психологічного тренінгу для збереження й оптимізації психічного здоров'я майбутніх провізорів.

#### **Список використаних джерел**

1. Альохіна Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців / Н. В. Альохіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 40, ч. 2. – С. 51–56. – (Серія «Педагогіка і психологія»).
2. Андрос М. Є. Психічне здоров'я особистості: психологічне консультування керівників шкіл / М. Є. Андрос // Освіта і управління. – Том 2. – 1998. – Число 2. – С. 64.
3. Большой психологический словарь / под ред. В. Мерещякова, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
4. Кайдалова Л. Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах : монографія / Л. Г. Кайдалова. – Х. : НФаУ, 2010. – 364 с.
5. Кайдалова Л. Г. Психологія спілкування : навч. посіб. / Л. Г. Кайдалова, Л. В. Пляка. – Х. : НФаУ, 2011. – 132 с.

6. Как избежать конфликтов в аптеке? / А. Филлипова // Фармацевт-практик. – 2007. – № 1. – С. 47–49.
7. Клиническая психология / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2006. – 959 с.
8. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И. А. Зимняя // Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.
9. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
10. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. – 2-ге вид., виправл. і доповн. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
11. Пляка Л. В. Психологічні особливості розвитку професійної комунікативної компетентності у майбутніх провізорів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Любов Володимирівна Пляка. – Київ : Б. в., 2010. – 20 с.
12. Пляка Л. В. Психологічні аспекти професійної комунікативної компетентності майбутнього провізора / Л. В. Пляка, В. О. Тюріна // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2009. – Т. XI. – Ч. 4. – С. 438–446.
13. Пляка Л. В. Психологічні аспекти професійного спілкування провізора / Л. В. Пляка // Наукові записки Харківського університету Повітряних Сил. Соціальна філософія, психологія / редкол. В. С. Афанасенко та ін. – Х. : ХУПС, 2009. – Вип. 2 (33). – С. 204–208.
14. Психологія і деонтологія у фармації : навч. посіб. / О. П. Шматенко, Н. В. Гончаренко, І. Ф. Гончаренко ; за заг. ред. професора О. П. Шматенка. – К. : «МП Леся», 2014. – 132 с.

#### **Spysok vykorystanykh dzherel**

1. Al'ohina N. V. Formuvannja komunikatyvnoi' kompetentnosti majbutnih fahivciv / N. V. Al'ohina // Problemy suchasnoi' pedagogichnoi' osvity : zb. nauk. pr. – Jalta : RVV KGU,

2013. – Vyp. 40, ch. 2. – S. 51–56. – (Serija «Pedagogika i psihologija»).
2. Andros M. Je. Psychichne zdorov'ja osobystosti: psihologichne konsul'tuvannja kerivnykiv shkil / M. Je. Andros // Osvita i upravlinnja. – Tom 2. – 1998. – Chyslo 2. – S. 64.
  3. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / pod red. V. Mereshhjakova, V. Zinchenko. – Spb. : Prajm-EVROZNAK, 2003. – 672 s.
  4. Kajdalova L. G. Profesijna pidgotovka majbutnih fahivciv farmacevtychnogo profilju u vyshh'jykh navchal'nyh zakladah : monografija / L. G. Kajdalova. – H. : NFaU, 2010. – 364 s.
  5. Kajdalova L. G. Psihologija spilkuvannja : navch. posib. / L. G. Kajdalova, L. V. Pljaka. – H. : NFaU, 2011. – 132 s.
  6. Kak izbezhat' konfliktov v apteke? / A. Fillipova // Farmacevt-praktik. – 2007. – № 1. – S. 47–49.
  7. Klinicheskaja psihologija / pod red. B. D. Karvasarskogo. – SPb. : Piter, 2006. – 959 s.
  8. Kompetentnost' i problemy ee formirovanija v sisteme neprevyvnogo obrazovanija (shkola – vuz – poslevuzovskoe obrazovanie) / nauch. red. prof. I. A. Zimnjaja // Materialy XVI nauchno-metodicheskoi konferencii «Aktual'nye problemy kachestva obrazovanija i puti ih reshenija». – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006. – 130 s.
  9. Maksymenko S. D. Tehnologija spilkuvannja (komunikatyvna kompetentnist' uchytelja: sutnist' i shljahy formuvannja) / S. D. Maksymenko, M. M. Zabroc'kyj. – K. : Glavnyk, 2005. – 112 s.
  10. Moskalenko V. V. Social'na psihologija : pidručnyk / V. V. Moskalenko. – 2-ge vyd., vypravl. i dopovn. – K. : Centr uchbovoi' literatury, 2008. – 688 s.
  11. Pljaka L. V. Psihologichni osoblyvosti rozvytku profesijnoi' komunikatyvnoi' kompetentnosti u majbutnih provizoriv : avtoref. dys. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 / Ljubov Volodymyrivna Pljaka. – Kyi'v : B. v., 2010. – 20 s.
  12. Pljaka L. V. Psihologichni aspekty profesijnoi' komunikatyvnoi' kompetentnosti majbutn'ogo provizora / L. V. Pljaka, V. O. Tjurina // Problemy zagal'noi' ta pedagogichnoi' psihologii': zb. nauk. prac' Instytutu psihologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukrai'ny / za red. S. D. Maksymenka. – K., 2009. – T. XI. – Ch. 4. – S. 438–446.
  13. Pljaka L. V. Psihologichni aspekty profesijnogo spilkuvannja provizora / L. V. Pljaka // Naukovi zapysky Harkivs'kogo uni-

- versytetu Povitrjanyh Syl. Social'na filosofija, psyhologija / redkol. V. S. Afanasenko ta in. – H. : HUPS, 2009. – Vyr. 2 (33). – S. 204–208.
14. Psychologija i deontologija u farmacii': navch. posib. / O. P. Shmatenko, N. V. Goncharenko, I. F. Goncharenko / za zag. red. profesora O. P. Shmatenka. – K. : «MP Lesja», 2014. – 132 s.

*Received June 16, 2017*

*Revised July 18, 2017*

*Accepted August 15, 2017*

УДК 159.9:37.015.233

*Н. Є. Гоцуляк*

[hotsulnatalia@gmail.com](mailto:hotsulnatalia@gmail.com)

*Н. С. Славіна*

[slavinanatalia@ukr.net](mailto:slavinanatalia@ukr.net)

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS of SUBJECT-SUBJECT INTERACTION IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

---

Hotsuliak N. Y. Theoretical and methodological analysis of subject-subject interaction in a higher educational institution / N. Y. Hotsuliak, N. S. Slavina // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 111–122.

---

**N. Y. Hotsuliak, N. S. Slavina. Theoretical and methodological analysis of subject-subject interaction in a higher educational institution.** The research is devoted to the study of the subject-subject interaction at the higher educational institutions. The concept essence of subject-subject interaction has been clarified and its structure has been stipulated in the article. The authors have defined the components of the subject-subject interaction. They are the following: motivational, communicative and activity ones. The psycho-pedagogical conditions of the subject-subject interaction at the higher educational institutions have been justified. The

N. Y. Hotsuliak – the scientific contribution of the co-author is 50%,

N. S. Slavina – the scientific contribution of the co-author is 50%.

criteria and indicators to estimate the subject-subject interaction level have been defined.

The features of subject-subject interaction at the higher educational institutions have been empirically determined, namely:

1) favourable communicative atmosphere being provided by equal positions of teachers and students; the communicative positions formation, searching common ground for effective joint activities in the process of subject-subject interaction;

2) the content of educational material and selection of forms and means of educational-cognitive activity;

3) mutual activity of interaction subjects. The results obtained while having implemented the substantiated programme gave the possibility to stipulate the practical recommendations to the teachers of higher educational institutions in order to raise the interaction level in classes and develop military professionals' competence. The evidence testified the hypotheses.

The analysis of scientific sources shows that the study of interaction in psychology is carried out in such basic directions: the clarification of the categories of the status of the concept of «interaction», the isolation of the components of its structure and content, the definition of its place in the development of mental processes of the individual, as well as in system processes of higher order.

**Key words:** subject-subject interaction, programme, psychological and pedagogical conditions, higher educational institution, student.

**Н. С. Гоцуляк, Н. С. Славіна. Теоретико-методологічний аналіз суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вищому навчальному закладі.** Проведений аналіз обраної проблеми свідчить, що вивчення взаємодії в психології здійснюється за такими основними напрямками: уточнення категорій статусу самого поняття «взаємодія»; виокремлення компонентів її структури та змісту; визначення його місця в розвитку психічних процесів індивіда, а також у системних процесах більш високого порядку.

Зазначено, що поняття «взаємодія» є предметом вивчення різних наук, таких як філософія, психологія, педагогіка, соціологія, соціальна психологія, антропологія, культурологія тощо. У межах нашого дослідження взаємодія розглядається як процес впливу суб'єктів один на одного, що характеризується виникненням зв'язків, взаємозумовленістю та опосередкованістю їхньої спільної діяльності або спілкування.

Результати аналізу наукових джерел дають змогу виокремити декілька аспектів вивчення проблеми педагогічного спілкування, а саме як:

1) один із найважливіших складників професійної діяльності викладачів;

2) складову частину професійної діяльності педагога;

3) проблему взаєморозуміння між педагогом та студентом; певну культурну спільноту, що потребує вивчення тих норм, котрі реалізуються у педагогічному спілкуванні.



Установлено, що з поняттям «взаємодія» пов'язана також потреба людини в спілкуванні, навчанні, освіті, особистісному розвитку. В процесі свого розвитку людина постійно перебуває з іншими людьми. При цьому інші люди – це не просто об'єкти, про які людина щось дізнається, але й активні суб'єкти, з якими вона співпрацює, а також джерела уявлень, що відображають різні точки зору.

**Ключові слова:** суб'єкт-суб'єктна взаємодія, виш, педагогічна взаємодія, педагогічне спілкування, студент.

**Formulation of the problem.** The analysis of the researches of a number of scientists (M. Boryshevsky, L. Grimak, V. Kan-Kalik, S. Kondratieva, N. Kuzmina, A. Kulchytska, V. Morgun, etc.) shows that the problem of the real situation of the subject of learning, the problem of his activity and self-activity in the educational process belong to the most important, especially when it comes to significant restructuring of the pedagogical process and bringing it in line with the practical demands of today.

**Analysis of recent researches and publications.** An analysis of scientific sources suggests that a number of domestic and foreign researchers studied the problem of interaction between subjects of learning in the broadest sense of the concept. The researches of psychologists A. Adler, B. Ananiev, A. Bandura, E. Bern, J. Bruner, L. Vygotsky, C. Kuley, K. Levin, O. Leontiev played a significant role in the study of the problem of interaction.

**The aim of the study** is to carry out an analysis of the theoretical and methodological analysis of subject-subject interaction in higher educational institution.

**Presentation of main material.** The concept of «interaction» is the subject of studying various sciences such as philosophy, psychology, pedagogy, sociology, social psychology, anthropology, culturology, etc. In the modern dictionary the term «interaction» is interpreted as a philosophical category, which expresses the process of influencing various objects on each other, their interconnection, interconversion, the generation of one object of another. From the point of view of the philosophy of «interaction» – it is an objective and universal form of movement, development that determines the existence and structural organization of any material system. Interaction as a material process is accompanied by the transfer of matter, motion and information, it is relative, carried out at a certain speed and in a certain space – time. It is through interaction that a person knows the natural and social phenomena, patterns, processes, oriented in the reality that surrounds him, defines the ways of thinking and behavior.

O. Leontiev in his studies considers interaction as a concerted activity, which involves the achievement of common goals and results in solving the important problem for them [1]. The researcher states that in the interaction conditions there is always activity of both parties, although the extent of its detection is different. Activity, according to I. Zimnaya, is the main characteristic of the interacting parties in the process of any interaction of living matter. In a person with a higher form of development of living matter, activity is manifested at all levels of its organization [2].

The study of the category «interaction» in psychology is considered from the point of view of three main areas: interaction as a process of activity (M. Kagan, O. Leontiev, S. Rubinstein, etc.); interaction as a process of communication (V. Kan-Kalik, Y. Kolominsky, B. Lomov) and interaction as interpersonal relations (N. Kuzmina, N. Obozov, K. Platonov, V. Rubtsov, G. Schedrovitsky, etc.).

In general, in psychology, interaction is interpreted as: direct or indirect influence of subjects on each other, characterized by the emergence of connections and their interconnectedness; the process of mutual simultaneous influence of various objects on each other, their mutual predestination, manifested in the asymmetry of the contradictory dialectical relationship of such global, all-embracing elements of reality, as man and the world.

In social psychology, interaction is seen as a form of organization of people's activities. In the structure of interaction there are distinguished two sides: internal, or content (the totality of relations between the individual and the social environment) and external or formal (the manifestation of these relations).

According to the research of Leontiev, interaction is characterized as social, group activity, human-to-human impact [3]. Interaction is seen as a multi-level phenomenon, which distinguishes collaboration as a higher level of interaction. T. Komar states that «people are not only socially, but emotionally and psychologically closely connected with each other.

Today pedagogical science operates with the concept of «pedagogical interaction», which is considered as one of the main categories of pedagogy. In pedagogy, the concept of «interaction» occurs in studies of the features of the educational process, pedagogical communication, pedagogical activities, etc.

Pedagogical communication as an object was studied by many psychologists and educators (G. Ball, I. Beh, F. Honobolin, N. Kuzmina, V. Kan-Kalik, O. Leontiev, N. Pobirchenko, etc.). The results of the analysis of scientific sources give an opportunity to

highlight several aspects of the study of the problem on pedagogical communication, namely: one of the most important components of the professional activity of teachers, which presupposes the presence of special communication skills of the teacher (M. Bohdanova, M. Boryshevskiy, F. Honobolin, N. Kuzmin, etc.); an integral part of the professional activity of the teacher (the teacher's mastery of a number of technical techniques, through which he implements various methods of interaction, develops communication (S. Batrakova, G. Gavrilova, V. Kan-Kalik, V. Siniavskiy, etc.), the problem of mutual understanding between the teacher and the disciple, that is mastering the ability to establish a constructive contact, when full understanding of each other (O. Kirichuk, O. Kulchytska, V. Panok, etc.) is achieved.

In general, there are three approaches to understanding the correlation between the concepts of «interaction» and «communication» in psychological and pedagogical literature. The first approach is based on the identity of these concepts. In the most concentrated form, this approach is set out in the works of O. Leontiev, who considered communication as interaction with other people, as the internal mechanism of the life of the study group [5]. According to the second approach the interaction is considered as a wider complex phenomenon, the side or form of which is communication. This point of view is given in the works of A. Goncharov, B. Lomov, V. Krysko, A. Moschenko, M. Obozov, M. Rybakova, J. Khanin and others. The interaction with a person can be accomplished through various contacts. M. Obozov considers contact as a form of interaction, which is characterized by spontaneity, space-temporal proximity of people. According to Y. Khanin, communication is firstly the communicative behavior of members of a group separately and the group as a whole [8]. A. Moschenko considers communication as a communicative interaction [9].

The third approach is presented in the work of the researcher H. Andrieieva, who studies the interaction as a component of human communication, along with social perception and communication. She reasonably points out that, despite the link between communication and interaction that objectively exists, it is difficult to divide these concepts between them. The approach to understanding interaction as an interactive component of communication allows, in terms of H. Andrieiev, on the one hand, to exclude the separation of interaction from communication, and on the other – to avoid their identification.

The fundamental study of the relationship between the categories of «communication» and «interaction» in psychology is carried out in the writings of O. Bodaliiov, who substantiates the genetic proximity of these concepts and simultaneously shows their non-derivation to each other. So, O. Bodaliiov argues that communication «...is always the interaction of people» [10, p. 74–81]. Thus, O. Bodaliiov delimits the concept of activity and interaction, justifying the specifics of each of them in the context of contact between people with each other.

As for the relationship between the categories «interaction» and «activities» in psychology, there are two approaches: activities are seen as a form of interaction, and interaction is treated as a side of the joint activities. Representatives of the first approach (A. Honcharov, H. Davydov, B. Lomov) considers the interaction to be the main form of the existence and functioning of social systems. It can be implemented as an interaction between actors or as a type of object-object interaction. The first is realized as communication, the second – as an activity.

Thus, based on the results of the analysis of psychological and pedagogical literature, one can conclude that in modern psychology there is no consensus on the place of interaction among other psychic phenomena and processes, which greatly complicate characteristics. It is considered both as an independent category, and as an interactive side of communication, and as an option of the individual, and as a form of human activities in general.

The results of the analysis of scientific sources indicate that the essence of the category of «communication» is the subject of active research of various sciences from the second half of the XX century (philosophy, sociology, psychology, linguistics, pedagogy). Communication is an extremely complex and ambiguous phenomenon, so there are different approaches to understanding this phenomenon: philosophical, social, activities-based, systemic, manipulative, personality-based, etc.

A number of researchers, investigating the psychological problems of the interaction of subjects in the pedagogical process, determined the characteristic differences between different parties of communication, emphasizing, in particular, the role of their specific psychological characteristics, especially characteristics such as psychological and pedagogical observation, depth of empathy, accuracy of social perception [11].

T. Scherban in the study reveals the content of this kind of communication, which implements the ability of the teacher and stu-

dent to the relationship, as learning communication, interpreting it as a special form of relationship between people, as a process of collaboration between a teacher and a student in which this form of interaction is based on an active feedback that organizes, regulates and enriches each of the participants in this process [12].

Communication and interaction in communication were studied by representatives of psychoanalysis, behavioral, cognitive and humanistic psychology.

A number of scholars who studied the psychological peculiarities of the interaction of subjects of communication emphasized the specific differences between the various sides of communication, which are components of this process, which can be used to clarify the peculiarities of interaction among different people.

According to O. Tsokur, the structure of pedagogical communication is formed at least by the interaction of three main components: verbal (it provides functioning of the mechanism of transmission-reception of educational information), perceptual and interactive [13].

B. Lomov in his research examined the methodological, theoretical, experimental and applied aspects of communication. The researcher revealed the category of communication as an essential aspect of human existence – interaction at the level of subject-subjective communication [14].

Especially bright, practical sounding of the problem of subject-subjective communication is found in the works of V. Sukhomlyn'skyi. The entire pedagogical system of V. Sukhomlyn'skyi is based on the idea of replacing the traditional subject-object contact of the teacher with the pupils by qualitatively different subject-subject system.

L. Haponenko considers the subject-subjective nature of pedagogical communication as the principle of its effective organization, consisting in the equality of psychological positions, the mutual humanistic setting, the activity of the teacher and students, their interpenetration into the world of feelings and experiences, readiness to accept the interlocutor, interact with him [16].

The scientist V. Miasyshchev believes that the system of human relations with the world is the most specific characteristic of the individual [17]. The researcher defines education as the process of interaction between educator and pupil as a two-way process. However, the existence of a close relationship between the process of interaction between people and their interactions does not lead to the identity of these concepts, their interchange. Therefore, mutual re-

lations are understood by the author as an internal personal basis of interaction, and the latter – as an implementation or the consequence of the first manifestation.

Scientists argue that the category of relationship can be considered both as a readiness for a certain interaction, and as a real active link in the «subject-object», «subject-subject» relations. Relations within the «subject-object» and «subject-subject» are not identical. For example, the activity (or severity) of relations, modality (positive, negative, neutral), latitude, stability, etc., is common to one and another communication. At the same time, the essential difference of relations within the subject-object and subject-subject communication is unidirectional and interrelated.

In scientific sources, subject-subject relations are characterized as a constant reciprocity, and variability, which is conditioned by the activity of both sides in the subject-object relations.

In the scientific literature, there are two approaches to the essence of the subject-object and subject-subject interaction, namely: the intellectualistic approach presented in the concept of J. Piaget; interactive found in the works of W. James and J. Moreno, and the cultural-historical theory, developed by L. Vyhotskyi, and developed by O. Leontiev, D. Elkonin and other psychologists. A characteristic feature of the concept of J. Piaget is that the source of personal development is the interaction in the system of «subject-object» relations. The main features of the personality, based on the position of J. Piaget, are consciousness, criticality, responsibility. These features are formed firstly in the system of relations between the subject and the object and secondly in the «subject-subject» system [18].

The interactive approach to the problem of personality development is characterized by the fact that the interaction is understood as a direct communication of «symbols exchange». The development of a personality takes place in the process of interaction with other people in society, which is interpreted as a system of direct communication in isolation from the activities and outside of their socio-historical precondition. The emotional aspects of human interaction are also ignored. Representatives of this direction consider the interaction in the system of «subject-subject» as the main source of development.

**Conclusions.** Communication of the subject-object type, monotony of its forms, when only the teacher who initiates a joint activities, has the ability to manifest activity, his thoughts and attitudes, often forming the position of the observer, a person from the side.

Long-term communication of this type often forms a kind of spiritual consumerism, which manifests itself in the inertia of thinking and laziness. Another approach in the relationship between the teacher and the students is characterized as subject-subject communication. In this case, the teacher comes from the fact that the student appears or is supposed to appear as a «living person», the subject who communicates.

We are agree with the scholars that the organization of such communication is the merit of a teacher whose personality manifests itself in this rather multifaceted manner. Communicating with a person means not just talking with him, but entering into his inner situation, understanding him, revealing a benevolent attitude, optimism.

Thus, the transfer of positive knowledge is within the subject-subject pedagogical communication, since communication takes place on the interpersonal level.

**The prospect of further research of the problem.** Among the perspective directions of further scientific research there is the study of the influence of individual characteristics of subjects of learning on the course of psychic cognitive processes taking into account the gender aspect.

#### Список використаних джерел

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 2001. – 304 с.
2. Зимняя И. А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста / И. А. Зимняя // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании : сб. научн. статей / под общ. ред. Н. А. Селезневой, В. Г. Казановича. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – С. 38–44.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
4. Кюмар Т. В. Соціально-психологічний простір як чинник професійної зрілості особистості [Електронний ресурс] / Т. В. Кюмар // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2014. – Вип. 2. – С. 8–9. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2014\\_2\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_2_17).
5. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 351с.
6. Волобуева О. Ф. Психологічні засади розвитку професійних іншомовних здібностей майбутнього військового професіона-

- ла : дис. ... д-ра психол. наук / О. Ф. Волобуєва / Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2010. – 455 с.
7. Обозов Н. Н. Психология работы с людьми / Н. Н. Обозов. – М. : МАУП, 2004. – 228 с.
  8. Ханин Ю. Л. Межличностная и межгрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности / Ю. Л. Ханин // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 56–64.
  9. Мощенко А. В. Психологические особенности принятия решения в экстремальной ситуации / А. В. Мощенко. – М., 1995. – 47 с.
  10. Бодалёв А. А. Об особенностях формирования межличностных отношений в детской среде / А. А. Бодалёв // Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации / под ред. Л. И. Новиковой. – М. : Изд-во ННИТиИП, 1992. – 138 с.
  11. Гончаров А. И. Социально-психологические проблемы военной психологии / А. И. Гончаров // Военная психология: методика, теория, практика. – М. : ВУ, 1998. – 202 с.
  12. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія / Т. Д. Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 345 с.
  13. Цокур О. С. Педагогическое общение как объект психологического анализа / О. С. Цокур // Психология педагогического общения : сб. науч. трудов. – Т. 2. – Кировоград : Кир. гос. пед. ин-т, 1991. – С. 29–35.
  14. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1981. – 365 с.
  15. Современная военная психология : хрестоматия / [сост. А. А. Урбанович]. – Мн. : Харвест, 2003. – 576 с.
  16. Гапоненко Л. О. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3. – С. 81–89.
  17. Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев ; под ред. А. А. Бодалёва. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МО ДЭЖ», 1995. – 356 с.
  18. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Жан Пиаже ; пер. с англ. и фр. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.

#### Spysok vykorystanykh dzherel

1. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. – М., 2001. – 304 s.
2. Zimnjaja I. A. Kul'tura. Obrazovannost'. Professionalizm specialista / I. A. Zimnjaja // Problemy kachestva, ego normiro-



- vanija i standartov v obrazovanii : sb. nauchn. statej / pod obshh. red. N. A. Seleznevoj, V. G. Kazanovicha. – M. : Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1998. – S. 38–44.
3. Leont'ev A. N. Problemy razvitiya psihiki / A. N. Leont'ev. – 4-e izd. – M. : Izd-vo MGU, 1981. – 584 s.
  4. Komar T. V. Social'no-psihologichnyj prostir jak chynnyk profesijnoi' zrilosti osobystosti [Elektronnyj resurs] / T. V. Komar // Visnyk Nacional'noi' akademii' Derzhavnoi' prykordonnoi' sluzhby Ukrainy. – 2014. – Vyp. 2. – S. 8–9. – Rezhym dostupu : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2014\\_2\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_2_17).
  5. Leont'ev A. A. Psihologija obshhenija / A. A. Leont'ev. – M. : Smysl, 1997. – 351s.
  6. Volobujeva O. F. Psihologichni zasady rozvytku profesijnyh inshomovnyh zdibnostej majbutn'ogo vijs'kovogo profesionala : dys. ... d-ra psihol. nauk / O. F. Volobujeva / Instytut psihologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrainy. – K., 2010 – 455 s.
  7. Obozov N. N. Psihologija raboty s ljud'mi / N. N. Obozov. – M. : MAUP, 2004. – 228 s.
  8. Hanin Ju. L. Mezhlichnostnaja i mezhgruppovaja trevoga v uslovijah znachimoj sovместnoj dejatel'nosti / Ju. L. Hanin // Voprosy psihologii. – 1991. – № 5. – S. 56–64.
  9. Moshhenko A. V. Psihologicheskie osobennosti prinjatija reshenija v jekstremal'noj situacii / A. V. Moshhenko. – M., 1995. – 47 s.
  10. Bodaljov A. A. Ob osobennostjah formirovanija mezhlichnostnyh otnoshenij v detskoj srede / A. A. Bodaljov // Vospitatel'naja sistema massovoj shkoly: problemy gummanizacii / pod red. L. I. Novikovej. – M. : Izd-vo NNITiIP, 1992. – 138 s.
  11. Goncharov A. I. Social'no-psihologicheskie problemy voennoj psihologii / A. I. Goncharov // Voennaja psihologija: metodika, teorija, praktika. – M. : VU, 1998. – 202 s.
  12. Shherban T. D. Psihologija navchal'nogo spilkuvannja : monografija / T. D. Shherban. – K. : Milenium, 2004. – 345 s.
  13. Cokur O. S. Pedagogicheskoe obshhenie kak ob#ekt psihologicheskogo analiza / O. S. Cokur // Psihologija pedagogicheskogo obshhenija : sb. nauch. trudov. – T. 2. – Kirovograd : Kir. gos. ped. in-t, 1991. – S. 29–35.
  14. Lomov B. F. Problema obshhenija v psihologii / B. F. Lomov. – M. : Nauka, 1981. – 365 s.
  15. Sovremennaja voennaja psihologija : hrestomatija / [sost. A. A. Urbanovich]. – Mn. : Harvest, 2003. – 576 s.

16. Gaponenko L. O. Rozvytok refleksii' jak psychologichnogo mehanizmu korekciï profesijnoi' povedinky u pedagogichnomu spilkuvanni // Pedagogika i psihologija. – 2001. – № 3. – S. 81–89.
17. Mjasishhev V. N. Psihologija otnoshenij / V. N. Mjasishhev ; pod red. A. A. Bodaljova. – M. : Izd-vo «Institut prakticheskoi psihologii» ; Voronezh : NPO «МО DЖЕК», 1995. – 356 s.
18. Piazhe Zh. Psihologija intellekta / Zhan Piazhe ; per. s angl. i fr. – SPb. : Piter, 2003. – 192 s.

*Received June 7, 2017*

*Revised July 10, 2017*

*Accepted August 11, 2017*

УДК 159.923.5

*О. В. Гудима*

*ulag2107@gmail.com*

## **Психологічні особливості формування моральних якостей у молодших школярів**

---

Hudyma O. V. Psychological peculiarities of junior pupils' moral qualities formation / O. V. Hudyma // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 122–132.

---

**O. V. Hudyma. Psychological peculiarities of junior pupils' moral qualities formation.** The psychological and pedagogical literature has been analyzed in the article. The literature is devoted to the problem of peculiarities of junior pupils' moral qualities formation. It is found out that at the present stage of formation of the psychological and pedagogical theory of education there is no possibility of purposeful formation of a morally developed personality, for which the moral and ethical priorities adopted by society would acquire the meaning of life and act as regulators of moral behavior. The involvement of junior pupils to moral activities and interpersonal communication connected with it are noted to be the main condition for the development of moral qualities.

It is determined that the formation of moral qualities consists in a system of moral and ethical exercises, which include: ethical conversations, story-role games, play situations that include moral content, ending stories

with moral content, system of training lessons. It is shown that the success of the use of these methods largely depends on the general and special principles of moral development of the personality, the sequence and systematic analysis of content concepts, moral situations, personal and other actions by respondents, expanding of the experience of moral behavior. Compliance with the requirements for the content and organization of psycho-correction work is found out to be a prerequisite for their use.

The results of the general assessment of awareness and understanding of the content of moral categories by pupils of the control and experimental groups show that during the psycho-correction lessons, the most positive changes were received by the respondents of the experimental group in relation to the moral category of «kindness», and the least – in the moral category of «sensitivity». At the same time, minor changes are observed in the control group.

**Key words:** moral behavior, moral development, moral quality, moral category, comprehension, understanding, kindness, honesty, sensitivity, younger schoolchildren.

**О. В. Гудима. Психологічні особливості формування моральних якостей у молодших школярів.** У статті проаналізовано психолого-педагогічну літературу, в якій вивчається проблема особливостей формування моральних якостей у молодших школярів. З'ясовано, що на сучасному етапі становлення психолого-педагогічної теорії виховання не існує можливостей цілеспрямованого формування морально розвиненої особистості, для якої прийняті суспільством морально-етичні пріоритети набували б сенсу життя та виступали регуляторами моральної поведінки. Зазначено, що основною умовою розвитку моральних якостей є залучення молодших школярів до моральної діяльності та пов'язане з нею міжособистісне спілкування.

Визначено, що формування моральних якостей полягає у системі морально-етичних занять, які включають в себе: етичні бесіди, сюжетно-рольові ігри, програвання ситуацій морального змісту; закінчення розповідей із моральним змістом; систему тренінгових занять. Показано, що успіх використання цих методів значною мірою залежить від загальних та спеціальних принципів морального становлення особистості, послідовності й системності аналізу респондентами сенсу понять, моральних ситуацій, власних і чужих вчинків, розширення досвіду моральної поведінки. З'ясовано, що необхідною умовою їх використання є дотримання вимог щодо змісту й організації проведення психокорекційної роботи.

Отримані результати загальної оцінки усвідомлення та розуміння змісту моральних категорій учнями контрольної та експериментальної груп показують, що під час психокорекційних занять найбільш позитивні зрушення були отримані респондентами експериментальної групи відносно моральної категорії «доброта», а найменш позитивні – відносно моральної категорії «чуйність». При цьому в контрольній групі спостерігаються незначні зміни.

**Ключові слова:** моральний вчинок, моральний розвиток, моральна якість, моральна категорія, усвідомлення, розуміння, доброта, чесність, чуйність, молодші школярі.

**Постановка проблеми.** Розвиток морально зрілої особистості складається з цілеспрямованого та планомірного впливу на свідомість і поведінку дитини. Результатом цього впливу є становлення моральних вчинків, що відповідають моральним нормам та цінностям суспільства, в якому відбувається виховання особистості. У моральних вчинках відбувається формування моральних якостей. Провідними моральними якостями є доброта, чесність, чуйність.

**Аналіз досліджень із цієї проблеми.** На сучасному етапі становлення психолого-педагогічної теорії виховання не існує можливостей цілеспрямованого формування морально розвиненої особистості, для якої прийняті суспільством морально-етичні пріоритети набували б сенсу життя та виступали регуляторами моральної поведінки.

Формування моральних якостей молодших школярів найефективніше відбувається в умовах цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, при використанні розвивальних форм і методів. В основі психолого-педагогічного впливу лежить позитивний психологічний клімат і система виховних відносин, підпорядкованих єдиній меті, яка забезпечує взаємодію вчителя (вихователя, психолога, батьків) та вихованців. Її особливості полягають у тому, що «зовнішнє (об'єктивне) стає надбанням внутрішнього (суб'єктивного), переводиться в галузь свідомості людини з тим, щоб знайти своє вираження в результатах подальшої поведінки та діяльності» [6, с. 94]. Основними психологічними механізмами формування моральної особистості виступають «зовнішнє обумовлення, наслідування, ідентифікація», завдяки яким дитина оволодіває соціальними нормами та вимогами [2, с. 168].

Основною умовою розвитку моральних якостей є залучення молодших школярів до моральної діяльності та пов'язане з нею міжособистісне спілкування. Формувальний експеримент побудований на принципі особистісно-гуманістичного стилю спілкування, з допомогою якого відбувається вплив на взаємостосунки між учнями, формування позитивного ставлення до моральних якостей та норм моральної поведінки. При цьому стимулом виступає характер висунутих вимог до учнів та форма зауважень [2].

**Мета статті** – розробити й апробувати програму формування моральних якостей у молодших школярів.

**Методи дослідження.** У зв'язку з цим було розроблено і запроваджено спеціальну програму, що включала в себе: 1) етичні бесіди, спрямовані на залучення учнів до обговорення, аналізу вчинків як оточуючих людей, літературних персонажів, так і власних; формування учнями суджень, висновків із конкретної проблеми; 2) сюжетно-рольові ігри; 3) програвання ситуацій морального змісту; 4) закінчення розповідей із моральним змістом; 5) систему тренінгових занять, спрямованих на закріплення знань про моральні норми.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [3; 4 та ін.] свідчить, що виховні заняття найкраще будувати у формі етичної бесіди. У зв'язку з цим, із метою формування у молодших школярів моральних якостей, заняття у формі етичної бесіди було обрано нами основним засобом психолого-педагогічного впливу на них. Етична бесіда використовувалась для залучення учнів цієї вікової категорії до обговорення, аналізу, оцінки моральних вчинків.

Під час формувального впливу, окрім методу етичної бесіди, використовувались й інші методи формування досвіду моральної поведінки [7, с. 61]: методи вправ, педагогічні вимоги, організація виховних ситуацій, гра тощо. Такі види роботи було спрямовано на привчання та закріплення норм моральної поведінки, удосконалення моральних вчинків вихованців. Із цією метою, враховуючи вікові особливості молодших школярів, використовувались вправи з елементами ігрової діяльності: зосередження уваги учнів на поняттях, пов'язаних із певною моральною категорією; усвідомлення й осмислення її значення; виклик емоційних переживань в учнів відносно моральних категорій; поведінка учня відповідно до моральних норм [1, с. 181–186].

При проведенні етичних занять використовувались зошити-пам'ятки «Про мене» [5, с. 154], у яких було занотовано поняття моральних якостей, правила моралі, визначення моральних норм, виявлення своїх недоліків та переваг у ставленні до оточуючих людей щодо моральної якості, яка розглядалася на етичному занятті.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз отриманих результатів дослідження показав позитивну динаміку змін у формуванні моральних категорій в учнів молодших класів. Зокрема, динаміку змін усвідомлення і розуміння молодшими школярами моральної категорії «доброта» відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Оцінка учнями молодших класів контрольної та експериментальної груп усвідомлення та розуміння моральної категорії «доброта» до і після проведення психокорекційних занять**

Складові знань моральної категорії	Оцінка знань (%)				Різниця між П і В	
	Вихідні дані (В)		Підсумкові дані (П)			
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
Доброзичливе ставлення до оточуючих людей	45	43,33	46,67	60	1,67	16,67
Любов та повага до рідних і близьких людей	66,67	65	66,67	83,33	0	18,33
Прояв поваги та шанобливого ставлення до навколишнього середовища	36,67	35	38,33	53,33	1,66	18,33
Щедрість, нежадібність, готовність дитини поділитись своєю приватною річчю з іншими дітьми	56,67	55	56,67	70	0	13,33
Допомога по господарству близьким людям	63,33	63,33	63,33	80	0	16,67
Відмінність від інших позитивних моральних якостей	25	26,67	26,67	46,67	1,67	21,67
Протилежність моральним якостям негативного характеру	23,33	21,67	25	50	1,67	28,33

Наведені дані свідчать, що вихідна оцінка усвідомлення та розуміння моральної категорії «доброта» за усіма складовими її змісту, як у контрольній, так і в експериментальній групах, була майже однакова. Як у контрольній, так і в експериментальній групах респонденти у трактуванні доброти найбільше виділяли такі характеристики її змісту, як любов та повага до рідних і близьких людей (відповідно 66,67%, 65%), як допомога по господарству близьким людям (відповідно 63,33% і 63,33%). Аналіз даних формуючого експерименту показав, що оцінка усвідомлення та розуміння моральної категорії «доброта» за усіма

складовими її змісту в експериментальній групі збільшилася в середньому на 19,05%, у контрольній групі – на 0,95%.

Результати дослідження свідчать, що під впливом психокорекційних занять у дітей експериментальної групи оцінки усвідомлення та розуміння моральної категорії «доброта» загалом і кожної складової її змісту значно покращились. Із наведених результатів можна зробити висновок, що збільшився рівень усвідомлення та розуміння знань про цю норму моралі. Значних зрушень в учнів контрольної групи у цьому аспекті не виявлено.

Дані таблиці 1 показують, що найбільших змін у результаті корекційної роботи зазнала оцінка учнями експериментальної групи такої характеристики добра, як відмінність від інших позитивних моральних якостей (на 21,67%; у контрольній – на 1,67%), а найменших зрушень зазнала така характеристика, як щедрість, нежадібність, готовність дитини поділитись своєю приватною річчю з іншими дітьми (на 13,33%, у контрольній – 0%).

Зміни внаслідок психокорекційного впливу відносно усвідомлення та розуміння моральної категорії «чесність» та її змістовних характеристик висвітлено у таблиці 2.

**Таблиця 2**

**Оцінка учнями молодших класів контрольної та експериментальної груп усвідомлення та розуміння моральної категорії «чесність» до і після проведення психокорекційних занять**

Складові знань моральної категорії	Оцінка знань (%)				Різниця між II і V	
	Вихідні дані (V)		Підсумкові дані (II)			
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
Прояв правдивості, щирості, відвертості до оточуючих людей	51,67	50	51,67	60	0	10
Дотримання та виконання даних дитиною обіцянок	33,33	30	35	45	1,67	15
Прояв навички та звички не красти, не брати чужі речі без дозволу власника	40	40	43,33	58,33	3,33	18,33

*Продовження табл. 4*

Добровільне зізнання у своїх негативних діях і вчинках	20	21,67	20	41,67	0	20
Прояви відвертості та правдивості в сім'ї	26,67	25	26,67	38,33	0	13,33
Бути чесним із самим собою	25	23,33	26,67	46,67	1,67	23,34
Усвідомлення різниці між іншими позитивними моральними якостями	25	25	25	40	0	15
Відмінність від таких негативних моральних якостей, як брехливість, заздрість, нещирість, лицемірство тощо	35	36,67	36,67	50	1,67	13,33

Результати таблиці 2 свідчать, що вихідні оцінки усвідомлення та розуміння моральної категорії «чесність» за усіма складовими її змісту як у контрольній, так і в експериментальній групах були майже однакові. Як у контрольній, так і в експериментальній групах респонденти у трактуванні чесності найбільше виділяли такі її змістовні характеристики, як прояв правдивості, щирості, відвертості до оточуючих людей (відповідно 51,67%, 50%), дотримання та виконання даних дитиною обіцянок (33,33% і 30%). Аналіз даних корекційної роботи показав, що оцінка усвідомлення та розуміння моральної категорії «чесність» за усіма складовими її змісту в експериментальній групі збільшилася в середньому на 16,04%, у контрольній групі – на 1,04%.

Унаслідок корекційної роботи у респондентів експериментальної групи оцінки усвідомлення та розуміння моральної категорії «чесність» загалом і кожної складової її змісту зокрема значно покращились. З отриманих результатів прослідковується збільшення рівня усвідомлення та розуміння знань про цю норму моралі. Значних позитивних зрушень у респондентів контрольної групи в цьому плані не виявлено.

Дані таблиці 2 засвідчують, що найбільших змін у результаті корекційного впливу зазнали респонденти експериментальної групи щодо такої характеристики чесності, як бережливе, шанобливе ставлення та повага до шкільного майна (на 23,34%; у контрольній – на 1,67%), а найменших зрушень зазнала така характеристика, як прояв правдивості, щирості, відвертості до оточуючих людей (на 13,33%, у контрольній – 0%).



Зміни внаслідок психокорекційного впливу відносно усвідомлення та розуміння моральної категорії «чуйність» та її змістовних характеристик висвітлено у таблиці 3.

**Таблиця 3**

**Оцінка учнями молодших класів контрольної та експериментальної груп усвідомлення та розуміння моральної категорії «чуйність» до і після проведення психокорекційних занять**

Складові знань моральної категорії	Оцінка знань (%)				Різниця між П і В	
	Вихідні дані (В)		Підсумкові дані (П)			
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
Здатність до співчуття та співпереживання подій, що відбувалися з оточуючими людьми	30	31,67	33,33	46,67	3,33	15
Турбота, допомога оточуючим (рідним, учителям, вихователям, одноліткам тощо)	40	38,33	40	50	0	11,67
Наявність у дітей уважності, небайдужості до людей та їхніх переживань, почуттів	48,33	46,67	50	58,33	1,67	11,67
Наявність у дитини емоційної чутливості до оточуючих	31,67	30	31,67	41,67	0	11,67
Емоційні прояви поведінки дитини на радість та горе оточуючих людей	26,67	28,33	26,67	40	0	11,67
Розуміння й усвідомлення дитиною різниці між іншими позитивними моральними якостями	3,33	5	5	18,33	1,67	13,33
Розуміння й усвідомлення дитиною різниці між негативними моральними якостями	25	23,33	25	38,33	0	15

Аналізуючи дані таблиці 3, ми спостерігаємо, що вихідні оцінки усвідомлення та розуміння моральної категорії «чуйність» за усіма складовими її змісту як у контрольній, так і в експериментальній групі були нижчими, ніж після проведення психокорекційних занять.

периментальній групі були майже однакові. При трактуванні змістовних характеристик чуйності респондентами контрольної та експериментальної груп найвищий рівень усвідомлення і розуміння спостерігався за такими характеристиками, як наявність у дітей уважності, небайдужості до людей та їхніх переживань, почуттів (відповідно 48,33%, 46,67%). Аналіз даних корекційної роботи показав, що оцінка усвідомлення та розуміння моральної категорії «чуйність» за усіма складовими її змісту в експериментальній групі збільшилася в середньому на 12,86%, у контрольній групі – на 0,95%.

Унаслідок психокорекційної роботи в респондентів експериментальної групи оцінки усвідомлення та розуміння моральної категорії «чуйність» загалом і кожної окремої складової її змісту зокрема значно покращились. З отриманих результатів у респондентів простежується збільшення рівня усвідомлення та розуміння знань стосовно цієї моральної категорії, але суттєвих зрушень у респондентів контрольної групи в цьому випадку не виявлено.

Результати таблиці 3 засвідчують, що найбільших змін у результаті психокорекційного впливу зазнали респонденти експериментальної групи щодо такої характеристики чуйності, як здатність до співчуття та співпереживання подій, що відбувалися з оточуючими людьми (на 15%; у контрольній – на 3,33%).

У таблиці 4 представлено порівняльні дані оцінки учнями контрольної та експериментальної груп усвідомлення та розуміння змісту моральних категорій до і після проведення психокорекційних занять.

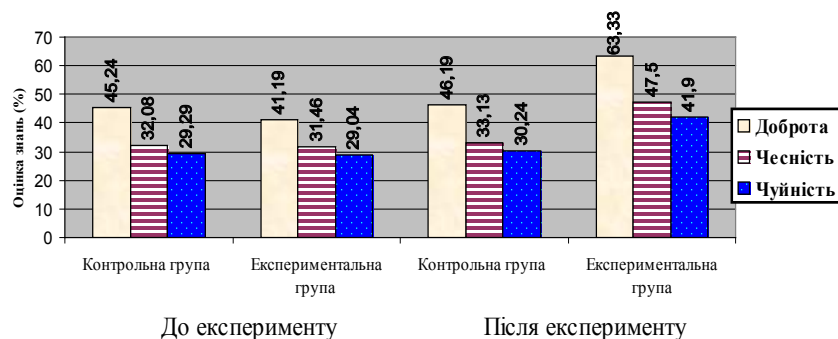
Таблиця 4

**Оцінка учнями молодших класів контрольної та експериментальної груп усвідомлення та розуміння змісту моральних категорій до і після проведення психокорекційних занять**

Моральні категорії	Оцінка знань (%)				Різниця між П і В	
	Вихідні дані (В)		Підсумкові дані (П)			
	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група	Контрольна група	Експериментальна група
Доброта	45,24	41,19	46,19	63,33	0,95	22,14
Чесність	32,08	31,46	33,13	47,5	1,05	16,04
Чуйність	29,29	29,04	30,24	41,9	0,95	12,86
Разом	35,53	33,9	36,52	50,91	0,99	17,01

Отримані результати загальної оцінки усвідомлення та розуміння змісту моральних категорій учнями контрольної та експериментальної груп показують, що під час психокорекційних занять найбільш позитивні зрушення були отримані респондентами експериментальної групи відносно моральної категорії «доброта» (22,14%), а найменш позитивні – 12,86% відносно моральної категорії «чуйність». При цьому в контрольній групі ми спостерігаємо однакове зростання ( $\approx 0,99\%$ ).

Наведені у таблиці 4 дані, які показують усвідомлення та розуміння знань відносно виокремлених нами для експериментального дослідження моральних категорій, представлено графічно (рис. 1).



**Рис. 1.** Оцінка учнями контрольної та експериментальної груп усвідомлення та розуміння змісту моральних категорій до і після проведення психокорекційних занять

**Висновки.** Отримані результати загальної оцінки усвідомлення та розуміння змісту моральних категорій учнями контрольної та експериментальної груп показують, що під час психокорекційних занять найбільш позитивні зрушення було отримано респондентами експериментальної групи відносно моральної категорії «доброта», а найменш позитивні – відносно моральної категорії «чуйність». При цьому в контрольній групі ми спостерігаємо незначні зміни. Це свідчить про ефективність запропонованої нами програми.

#### Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Богуш А. М. Етичні бесіди в 1–3 класах / А. М. Богуш, О. І. Смольська. – К. : Рад. школа, 1981. – 140 с.
4. Ефимова Л. Г. Формирование нравственных качеств у подростков в процессе игровой деятельности во внеурочное время : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Ефимова. – К., 1991. – 168 с.
5. Киян Л. Ф. Воспитание бережливости как нравственной черты учащихся-подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. Ф. Киян. – К., 1985. – 184 с.
6. Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 434 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Кот, 1999. – 720 с.

#### **Spysok vykorystanykh dzherel**

1. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti : u 2 kn. Kn. 1 : Osobystisno oriientovanyi pidkhdid: teoretyko-tekhnologichni zasady : navch.-metod. vydannia / I. D. Bekh. – K. : Lybid, 2003. – 280 s.
2. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti : u 2 kn. Kn. 2 : Osobystisno oriientovanyi pidkhdid: naukovopraktychni zasady : navch.-metod. posib. / I. D. Bekh. – K. : Lybid, 2003. – 344 s.
3. Bohush A. M. Etychni besidy v 1–3 klasakh / A. M. Bohush, O. I. Smolska. – K. : Rad. shkola, 1981. – 140 s.
4. Efimova L. G. Formirovanie npravstvennykh kachestv u podrostkov v processe igrovoj dejatel'nosti vo vneurochnoe vremja : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / L. G. Efimova. – K., 1991. – 168 s.
5. Kijan L. F. Vospitanie berezhlivosti kak npravstvennoj cherty uchashhihsja-podrostkov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / L. F. Kijan. – K., 1985. – 184 s.
6. Psihologija : slovar' / pod red. A. V. Petrovskogo, M. G. Jaroshevskogo. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Politizdat, 1990. – 434 s.
7. Rubinshtejn S. L. Osnovy psihologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb. : Piter Kot, 1999. – 720 s.

*Received June 14, 2017*

*Revised July 12, 2017*

*Accepted August 11, 2017*

*Т. В. Гура*

*tatyana-gura@ukr.net*

*О. С. Пономарьов*

*palex37@ukr.net*

## СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІДЕРІВ

---

Hura T. V. Systematic approach to the organization of future leaders' training / T. V. Hura, O. S. Ponomariov // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 133–145.

---

**T. V. Hura, O. S. Ponomariov. Systematic approach to the organization of future leaders' training.** The importance of the need in leaders and the raise of demands to their professionalism and personality traits, first of all to those of influencing people and the character of such influence are analyzed in the article. The role of the current situation in Ukraine is stressed, and this situation puts forward the task of development and application of efficient methods to detect potential leaders and organizing their further purposeful training in the education system. The main causes of the problem in organizing future leaders' training at higher school are determined. They drive young potential leaders to try going abroad to get education and then a well-paid job by specialization obtained. An attention is paid to the key trait of a leader – charisma. The issues of the meaning and forming of charisma were discussed at the 1st International theoretical and practical conference «Leaders of the XXI century. Forming a charismatic leader's personality on the basis of humanitarian technologies» which took place at National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute» in September 2017. The article deals with the problem of importance of systematic organization of leaders' training which lies in solving the following tasks: detection of potential leaders; forming and securing a proper level of their professional and social competences; development of both professionally and socially important and specifically leadership personality traits and qualities. The organization of purposeful leaders' training is viewed which lies in detection of each student's individual psychological traits; understanding of a student's individual peculiarities by a teacher; the presence and purposeful development of distinctive leadership traits; the causes of lack in immediate contact and indirect character of interper-

T. V. Hura – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

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

sonal communication between a teacher and a student. The article also contains a discourse on the issue of content aspect of systemic order in leaders' training that means such organization of training and education process which would suppose not only a clearly determined content of this training, but also students' interest in mastering it, activating of motivation of their learning and cognitive activities and leadership traits' directed development. Therefore, their training content has to include practical classes in forming stable skills in analysis of problematic situations in potential leaders and preparing and taking decisions on their successful solving, mastering technologies of influencing personnel and managing them, as well as delegation of authority, preparing and conducting meetings and negotiations. The functions of systematic approach providing the leadership potential forming in students are distinguished, they are: outlook, methodological, analytical, critical, and cultural. It is proved that the combination of traditional and innovative pedagogic technologies, specialized trainings, and other methods of pedagogic influence is necessary for future leaders' training system.

**Key words:** leader, leadership, leader potential, personality, charisma, system of training, system-based approach, pedagogical technologies, trainings, pedagogical influence.

**Т. В. Гура, О. С. Пономарьов. Системний підхід до організації підготовки майбутніх лідерів.** Проаналізовано важливість потреби в лідерах і підвищення вимог до їхнього професіоналізму й особистісних якостей, перш за все до здібностей впливати на людей і характеру цього впливу. Підкреслено роль ситуації в Україні, яка ставить перед системою освіти завдання з розробки та застосування ефективних методів виявлення потенційних лідерів та організації подальшої їх цільової підготовки. Відзначено основні причини проблеми організації підготовки майбутніх лідерів у вищій школі, що спонукають до відвертого прагнення молодих потенційних лідерів виїжджати за кордон для отримання освіти, а згодом і престижної добре оплачуваної роботи за здобутим фахом. Акцентовано увагу на визначальній характеристиці лідера – харизмі, питання про значення та формування якої у майбутніх лідерів обговорювались на I Міжнародній науково-практичній конференції «Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій», яка відбулася в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» у вересні 2017 року.

У статті висвітлено проблему значущості системної організації підготовки лідерів, яка полягає у розв'язанні таких завдань: виявлення потенційних лідерів; формування й забезпечення належного рівня їх професійної і соціальної компетентності; розвиток як професійно і соціально значущих, так і специфічно лідерських особистісних рис і якостей. Розглянуто організацію цільової підготовки лідерів, що полягає у виявленні індивідуальних психологічних рис кожного студента; розумінням педагогом індивідуальних особливостей студента; наявність та цілеспрямований розвиток виразних лідерських якостей; причини

відсутності безпосереднього контакту й опосередкований характер між-особистісного спілкування між викладачем і студентом.

У статті обговорено питання про змістовний аспект системності підготовки лідерів, що означає таку організацію навчально-виховного процесу, яка б передбачала не просто чітко визначений зміст цієї підготовки, а й зацікавленість студентів у його оволодінні, активізацію мотивації їхньої навчально-пізнавальної діяльності й цілеспрямований розвиток лідерських якостей. Тому зміст їх підготовки має включати практичні заняття з формування у потенційних лідерів сталих навичок аналізу проблемних ситуацій, підготовки і прийняття рішень для їх успішного розв'язання, оволодіння технологіями впливу на персонал та управління ним, а також делегування повноважень, підготовки й проведення ділових нарад і ведення переговорів. У статті відзначено функції системного підходу, що сприяють формуванню лідерського потенціалу в студентів, а саме: світоглядна, методологічна, аналітична, критична та загальнокультурна. Доведено, що для системи підготовки майбутніх лідерів необхідно поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, спеціалізованих тренінгів й інших методів педагогічного впливу.

**Ключові слова:** лідер, лідерство, лідерський потенціал, особистість, харизма, система підготовки, системний підхід, педагогічні технології, тренінги, педагогічний вплив.

**Постановка проблеми.** Та надзвичайно складна суспільно-політична, соціально-економічна і духовно-культурна ситуація, яка сьогодні склалася в Україні, вимагає невідкладної організації підготовки принципово нової генерації лідерів і національної патріотичної еліти буквально для усіх сфер суспільного життя. Це мають бути люди з приманною їм високою фаховою і соціальною компетентністю, чіткими морально-етичними принципами і переконаннями, громадянською зрілістю і глибоким розумінням особистої відповідальності за долю народу і стан справ у державі. Однак проблему організації такої підготовки ускладнює відсутність, *по-перше*, досвіду цілеспрямованої діяльності системи освіти з виявлення потенційних лідерів і подальшого ефективного розвитку їхніх специфічно лідерських особистісних рис і якостей. *По-друге*, розв'язання цієї проблеми ускладнює й недостатнє розуміння важливості потреби в еліті та лідерах, що формується в суспільній свідомості. *По-третє*, посилення недовіри широких мас населення до влади поступово трансформується в певне послаблення почуття патріотизму. Переконалим свідченням справедливості цієї тези є відверте прагнення молоді, в тому числі, на жаль, і потенційних лідерів, виїжджати за кордон для отримання освіти, а згодом і престижної добре оплачуваної робо-

ти за набутим фахом. Системний характер порушеної проблеми вимагає для її успішного розв'язання і системного підходу до організації ефективної системи цільової підготовки лідерів, яка б забезпечувала поєднання високого рівня їхньої професійної і соціальної компетентності з усвідомленням ними своєї суспільної місії та з прагненням і готовністю плідно застосовувати свої знання, уміння і досвід на благо рідної країни та її народу.

**Зв'язок цієї проблеми з важливими актуальними теоретичними і прикладними завданнями** безпосередньо впливає із самої її сутності. Адже дійсно, через надзвичайну складність, суперечливість і високу відповідальність характеру та змісту підготовки лідерів її організація вимагає системного підходу. Його ж реалізація повинна ґрунтуватися на чітких і надійних теоретичних і логіко-методологічних засадах. Тому вже самі підходи до розв'язання цієї проблеми тією чи іншою мірою повинні здійснювати певний внесок і у розвиток теорії лідерства, і в теоретичні аспекти виявлення потенційних лідерів та їх подальшої цільової підготовки.

Водночас ця підготовка сама по собі має суто практичні завдання й цілі, а тому повинна розглядатися як один зі специфічних різновидів психолого-педагогічної діяльності. Й у цьому сенсі проблема організації підготовки лідерів виявляється тісно пов'язаною із системним вибором раціональних методів і способів, прийомів і педагогічних технологій, адекватних цілям та очікуваним результатам. Адже як професійна підготовка лідерів, так і їхній особистісний розвиток, перш за все, мають бути спрямовані на їх майбутню практичну діяльність, у якій і реалізуюватимуться результати підготовки.

**Аналіз останніх досліджень** із порушеної проблеми переконливо свідчить як про її актуальність, так і про істотну теоретичну і практичну значущість. У цьому можна впевнитись, ознайомившись із результатами досліджень таких учених, як В. Бабаєв, Г. Балан, О. Бандурка, Б. Басс, С. Бука, С. Заветний, С. Калашнікова, В. Мороз, О. Нестуля, О. Романовський, С. Філонович, Холта Сеппо, М. Чепига та інші. У їхніх публікаціях висвітлюються різні аспекти складного й надзвичайно цікавого феномену лідерства. Наприклад, Е. Шейн аналізує взаємозв'язки між лідерством та організаційною культурою в групі. Важливі питання трансформаційного лідерства досліджують Б. Басс (B. M. Bass) та Р. Ріджіо (R. E. Riggio) [5]. Із філософських позицій розглядають особливості креативного лідерства П. Кассе (P. Casse) і П. Г. Клодель (P. G. Claudel) [6]. Значна кількість публікацій



присвячена дослідженню політичного лідерства (Ж. Блондель, В. Карасьов, І. Шаблінський, В. Шеклтон та ін.). Істотний інтерес викликають роботи з емоційного лідерства. Тут прикладом можуть слугувати роботи Д. Гоулмана, Г. Бояциса й Е. Маккі, які послідовно проводять думку про те, що завдяки своєму цілеспрямованому впливу лідери, пробуджуючи в людях позитивні емоції, розкривають у них їхні найкращі особистісні риси і якості [1]. Д. Пір упевнений, що ефективність і сила впливу лідера визначаються масштабом особистостей тих, хто йде за ним.

Переважна більшість дослідників упевнені в тому, що визначальною характеристикою лідера є його харизма. Сутність феномену харизми як джерела влади лідера над людьми М. Гантер детально проаналізував ще в 1979 році й виявив, що вона породжує здатність лідера здійснювати на людей сильний вплив завдяки своїм особистісним якостям і стилю керівництва [8]. Особливості харизматичного лідерства та їх прояв в організації розглядають Дж. Конже і Р. Канунго [7].

За словами С. Заветного, О. Пономарьова та С. Пазиніча, «висока професійна компетентність у поєднанні з яскраво вираженими природними якостями людини, серед яких особливо важливу роль відіграють її комунікативні й організаторські здібності, поступово трансформуються у потребу самовираження, максимальне задоволення якої і проявляється у лідерстві» [2, с. 141].

Окрему і вкрай важливу проблематику, як із позицій теорії лідерства, так і з практичної значущості, становлять публікації з питань, пов'язаних із цільовою підготовкою лідерів. Вони включають можливість виявлення потенційних лідерів та розробку і послідовне використання відповідного надійного та валідного психолого-педагогічного інструментарію. Однак чи не центральне місце в цій проблематиці посідає системна організація підготовки лідерів та розвитку їхнього особистісного, насамперед, сучасного лідерського потенціалу.

Так, І. Пінтосевич та В. Воронов упевнені в реальній можливості виховання і самовиховання лідера, в можливості розвитку лідерських рис і якостей [3]. Важливі теоретичні та прикладні питання розвитку лідерського потенціалу розглядають О. Романовський, Т. Гура й А. Книш [4]. Є. Балджи та О. Паламарчук аналізують особливості особистісного та професійного розвитку сучасного викладача-лідера. Досить велика кількість публікацій присвячена розвитку лідерства для державного управління. Цьому питанню присвячені праці таких авторів, як В. Бабаєв,

Є. Драгомірова, М. Кушнір, С. Марова, О. Нестуля, В. Стадник та інші. Істотної уваги дослідників привертають і проблеми підготовки лідерів для бізнесу. В Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» (НТУ «ХПІ») у вересні 2017 року було проведено спеціальну міжнародну наукову конференцію «Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій», безпосередньо присвячену проблемам організації підготовки харизматичних лідерів.

Разом із тим, було б неправильно вважати, що дослідження проблем лідерства майже вичерпані. Динамічний характер сьогодення і його виразна інноваційна спрямованість змінюють сутність соціальних потреб у лідерах та висувають нові суспільні вимоги до професіоналізму лідерів та їхніх професійно і соціально значущих особистісних рис і якостей. А це, у свою чергу, зумовлює необхідність як поглиблення відповідних досліджень, так і організації цільової підготовки лідерів, здатних максимальною мірою задовольняти суспільні потреби.

Невирішеним аспектом проблеми залишається побудова цілісної та ефективної системи професійної підготовки лідерів, яка б передбачала їх бажаний особистісний розвиток. Мається на увазі, перш за все, організація цієї підготовки та вибір адекватного і достатньо ефективного психолого-педагогічного інструментарію, системне застосування якого забезпечувало б реальну можливість успішного досягнення очікуваних результатів, які б повною мірою відповідали системі заздалегідь визначених цілей.

**Мета статті** полягає у спробі побудови такої організації підготовки майбутніх лідерів, яка б ґрунтувалася на системному підході до самого визначення та реалізації теоретичних і методологічних принципів. Водночас організація цієї підготовки враховує узагальнений практичний педагогічний досвід авторів із забезпечення системної єдності цілісного навчально-виховного процесу у вищій школі. Ставимо за мету довести, що тільки за умови, коли цей процес послідовно реалізовує системний цілеспрямований педагогічний вплив і гармонійно поєднує завдання з навчання, виховання, соціалізації й особистісного розвитку студентів, можна забезпечити бажаний характер прояву і розвитку їхнього лідерського потенціалу. Передбачається також показати, що розвитку останнього активно сприяє саме системний підхід.

**Виклад основного матеріалу** вважаємо за доцільне розпочати з того, щоб визначити сутність і зміст самого поняття сис-

темного підходу. Під ним ми розумітимемо такий характер методології як наукового пошуку, так і практичної діяльності, який ґрунтується на розгляді об'єкта пізнання чи діяльності як системи, тобто цілісної у своїй єдності сукупності елементів, взаємопов'язаних і взаємодіючих між собою. Стосовно власне організації підготовки лідерів системний підхід означає такий вибір цілей і адекватних їм засобів і способів організації та реалізації навчально-виховного процесу, які б реально забезпечували успішне досягнення всієї сукупності обраних цілей. Іншими словами, які б забезпечували формування високого рівня професійної та соціальної компетентності лідерів і водночас забезпечували високий рівень розвитку їх особистісних рис і якостей, насамперед тих, що мають характеризувати особистість саме як справжнього харизматичного лідера.

Основна мета організації цілеспрямованої підготовки лідерів впливає безпосередньо із суспільних потреб у лідерстві. Тому сама підготовка повинна полягати у розв'язанні системної цілісності таких трьох завдань. *По-перше*, це має бути виявлення потенційних лідерів. *По-друге*, це формування й забезпечення належного рівня їх професійної і соціальної компетентності. *По-третє*, це розвиток як професійно та соціально значущих, так і специфічно лідерських особистісних рис і якостей. Належної ефективності розв'язання цих завдань можна досягти тільки при застосуванні системного підходу як до організації, так і, особливо, до практичної реалізації цілісного навчально-виховного процесу. Це означає: чітке бачення стратегічних цілей навчання, виховання й особистісного розвитку кожного студента, прагнення викладача у кожного з них тією чи іншою мірою розвинути лідерський потенціал та інші вкрай необхідні справжньому лідерові особистісні риси і якості.

Цей підхід має орієнтувати потенційних лідерів на успішне життя й професійну діяльність відповідно до обраної ними життєвої стратегії, на їхнє належне володіння надійним арсеналом методів і засобів лідерського впливу на людей та уміння ефективно організовувати їх спільну діяльність. А це вимагає уміння надихати оточуючих на високі цілі, вселяти в них упевненість у власних силах, здібностях і можливостях.

Організація цільової підготовки лідерів є досить складним завданням. *По-перше*, не так просто виявити індивідуальні психологічні риси кожного студента. Адже далеко не кожен із них виявляє довіру до педагога й відкривається перед ним. Водно-

час іще К. Ушинський справедливо зазначав, що для того, щоб виховати учня в усіх відношеннях, його треба взнати в усіх відношеннях. Крім того, для багатьох студентів характерно чітке резистентне ставлення до спроб педагогів вивчити їхні характеристики, проникнути у їхній внутрішній світ. *По-друге*, різні студенти по-різному реагують на один і той самий педагогічний вплив. Це вимагає розуміння педагогом їхніх індивідуальних особливостей, які можна осягнути саме завдяки валідному інструментарію психолого-педагогічного впливу. Ось чому ця суперечність часто стає на заваді досягнення цілей виховання й особистісного розвитку майбутніх лідерів. *По-третє*, необхідною умовою належної підготовки лідерів є наявність і цілеспрямований розвиток виразних лідерських якостей, перш за все харизми, у кожного з педагогів, які задіяні в навчально-виховному процесі цієї підготовки. Але практика переконливо свідчить, що насправді далеко не кожен із них є справжнім лідером. Тому сила й інтенсивність їхнього психолого-педагогічного впливу на студентів виявляється різною. *По-четверте*, через складну соціально-економічну ситуацію сьогодні певна частина студентів украї нерегулярно відвідують навчальні заняття. У кращому разі вони користуються початково-методичною літературою або дистанційними курсами. Однак для обох випадків характерна відірваність навчання від виховання, педагогічний вплив на них лишається мінімальним через відсутність безпосереднього контакту й опосередкований характер міжособистісного спілкування.

Усі подібні ситуації й вимагають системного підходу, який педагоги кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. акад. І. А. Зязюна НТУ «ХПІ» під керівництвом завідувача кафедри проф. О. Романовського успішно використовують у процесі організації та практичної реалізації системи підготовки фахівців і розвитку їхнього лідерського потенціалу. З цією метою розробляються та широко застосовуються активні методи навчання, інноваційні педагогічні технології і спеціальні тренінги. Студенти отримують можливість розвинути у себе такі істотні риси і якості лідера, які ми певною мірою запозичили з дослідження Дж. Коузеса та Б. Познера «Виклики лідерства», наповнивши їх зміст конкретикою. *По-перше*, у будь-якій ситуації слід мати власну сміливу позицію, що передбачає здатність знаходити можливості, експериментувати і ризикувати заради досягнення визначеної мети. Для цього ми визнаємо право студента на помилку, але вимагаємо пошуку ним шляхів і способів

її виправлення. *По-друге*, треба вміти формувати спільне з персоналом бачення цілей, що буде надзвичайно важливим і корисним для нього в майбутній командній діяльності. Це означає як уміння самому уявляти майбутнє, так і активно залучати людей до спільної справи. Ця здатність розвивається завдяки системному застосуванню в навчально-виховному процесі ділових та рольових ігор й аналізу проблемних ситуацій.

*По-третє*, необхідно навчитися давати змогу діяти іншим, що означає здатність стимулювання співпраці, підтримання ініціативи та використання такої ефективної управлінської технології, як делегування повноважень та підтримання виконавців. Розвитку в майбутніх лідерів такої здатності активно сприяє системне застосування методів ігрового проектування й інших методів командної діяльності. *По-четверте*, для лідера надзвичайно важливо навчитися моделювати шляхи, засоби і способи досягнення цілей. Тому, з одного боку, він має показувати приклад і бути взірцем для своїх прихильників і послідовників, а з іншого боку – планувати окремі маленькі перемоги. Для розвитку цієї риси доцільно розробляти й застосовувати систему заохочень, прищеплюючи студентам ще й позитивне мислення. *По-п'яте*, однією з визначальних здібностей лідера повинно бути вміння надихати до діяльності й успіху інших людей, вселяти в них упевненість. Для цього він повинен визнавати значущість праці кожної окремої людини для загального успіху команди й обов'язково відзначати досягнення кожного з членів команди, дякуючи їм за роботу. Формуванню і розвитку такої риси поведінки потенційного лідера як усталеної звички істотною мірою сприяє використання ділових і рольових ігор, упровадження методу кейсів.

Як свідчить освітня практика, успішний розвиток розглянутих рис і здатностей чи, принаймні, значної частини з них можна забезпечити при викладанні будь-якої навчальної дисципліни. Особливо успішно й ефективно це завдання виконується у процесі вивчення психолого-педагогічних і соціально-гуманітарних дисциплін загалом. Для цього педагог повинен чітко визначати виховні й розвиткові цілі, які можуть бути досягнуті при розгляді тієї чи іншої теми навчального курсу, а також визначити ті шляхи і засоби, способи і прийоми, використання яких спрямоване на розв'язання виокремленого завдання. При цьому вкрай важливо, щоб це використання було непомітним і ненав'язливим для студентів та здійснювалося в емоційно сприятливій для них атмосфері на загальному тлі навчально-пізнавальної діяльності.

Системний підхід до організації цілеспрямованої підготовки лідерів у системі вищої школи повинен передбачати взаємопов'язані зусилля викладачів буквально всіх навчальних дисциплін на основі цілісної сукупності цілей і завдань цієї підготовки та єдиної системи логіко-методологічних принципів. Це означає забезпечення чітко продуманої єдності цілей, змісту і характеру навчання та виховання, особистісного розвитку і соціалізації студентів. Для успішного розв'язання цих завдань необхідний належний рівень психолого-педагогічної компетентності викладачів та розвинені їхні власні лідерські риси і якості. Й, безумовно, їм має бути притаманна чітка психологічна спрямованість на педагогічну діяльність і чітке її ціннісне сприйняття. Адже лише у такому разі вона не тільки буде успішною, але й принесе глибоке задоволення педагогові та студентам.

Вважаємо за необхідне дещо детальніше зупинитися на основних аспектах системного підходу до організації цільової підготовки лідерів, які дозволяють задовольнити високі суспільні вимоги до лідерів і їх особистісного розвитку, які б активно сприяли науково-технічному і соціальному прогресу, досягненню суспільної злагоди й реалізації креативних здібностей кожної людини, зростанню добробуту населення і могутності країни.

У цільовому аспекті ці вимоги конкретизуються у завдання педагога формувати зі студента харизматичного і компетентного лідера, яким є і має бути сам педагог. Адже добре відомо, що особистість може виховати тільки Особистість. Також цілком очевидно, що й лідера може сформувати тільки справжній Лідер. Це зовсім не означає, що педагог повинен обіймати якусь керівну посаду. Головне полягає в його активній життєвій позиції та у його прагненні й здатності позитивно впливати на своє оточення. Структура самих цілей підготовки лідерів повинна передбачати не тільки стратегічні, кінцеві цілі, а й проміжні, що допомагало б контролювати їх досягнення.

У змістовному аспекті системність підготовки лідерів означає таку організацію навчально-виховного процесу, яка б передбачала не просто чітко визначений зміст цієї підготовки, а й зацікавленість студентів у його оволодінні, активізацію мотивації їхньої навчально-пізнавальної діяльності й цілеспрямований розвиток лідерських якостей. Тому зміст підготовки має включати практичні заняття з формування у потенційних лідерів сталих навичок аналізу проблемних ситуацій, підготовки і прийняття рішень для їх успішного розв'язання, оволодіння технологіями

впливу на персонал та управління ним, а також делегування повноважень, підготовки і проведення ділових нарад і ведення переговорів.

У функціональному аспекті організація підготовки лідерів означає, що в загальній системі завдань цієї підготовки, крім її безпосередніх цілей, слід також передбачати виконання певної сукупності специфічних функцій. *Світоглядна функція* полягає у формуванні у студентів чітких світоглядних позицій. *Методологічна функція* призначена для вироблення у них найбільш загальних ідей і принципів діяльності, які забезпечують її належну ефективність. *Аналітична функція* допомагає розвинути здатність системного аналізу складних ситуацій та розробки адекватних рішень для їх успішного розв'язання. *Критична функція* сприяє розвитку критичного ставлення до дійсності, до прийнятих стереотипів і цінностей та пошуку інноваційних рішень. Нарешті, *загальнокультурна функція* істотно підвищує особистісний авторитет лідера й ефективність його впливу на людей.

Водночас системна організація підготовки лідерів має передбачати і наявність своєрідного надзавдання. Його сенс полягає в тому, щоб студенти не просто засвоїли певну систему знань та розвинули необхідну сукупність рис і здібностей, але й щоб отримані ними знання, уміння й навички, їхні здібності й творчий потенціал ефективно використовувалися ними в життєвій практиці та у професійній діяльності. Саме орієнтація навчально-виховного процесу підготовки лідерів на це надзавдання може забезпечити бажану ефективність їхньої підготовки, яка б відповідала потребам нашого суспільства в лідерах, здатних успішно подолати ту глибоку і тривалу кризу, яку переживає сьогодні Україна. Така висока значущість ефективної підготовки лідерів висуває її на рівень загальнодержавної проблеми й підвищує відповідальність вищої школи.

**Висновки** з викладеного матеріалу можна звести до таких положень. *По-перше*, у зв'язку з ускладненням умов суспільного життя істотно зростає роль лідерства як важливого соціального феномену. Адже потреба в лідерах зумовлена не тільки їхнім організуючим впливом на людей, але й позитивним соціально-психологічним кліматом, у формуванні якого їм належить визначальний внесок. *По-друге*, для ефективної реалізації свого потенціалу здібностей лідерам уже недостатньо тільки природних здібностей. Тому важливим завданням системи освіти, на-

самперед вищої школи, постає виявлення потенційних лідерів та організація подальшого цілеспрямованого їх професійного й особистісного розвитку. *По-третьє*, для забезпечення успішного розв'язання цих завдань українським необхідним стає використання системного підходу до підготовки лідерів, який передбачає цілісну єдність педагогічних дій із навчання й виховання, особистісного розвитку та соціалізації майбутніх лідерів. Нарешті, *по-четверте*, реалізація системного підходу до організації підготовки майбутніх лідерів вимагає від системи освіти узгодження цілей, дій та характеру педагогічного впливу на студентів із боку викладачів усіх навчальних дисциплін. Це узгодження має ґрунтуватися на єдності світоглядних позицій і методологічних принципів організації та здійснення цілісного навчально-виховного процесу.

**Перспективи подальших розвідок** пов'язані з необхідністю такої організації підготовки лідерів, яка б ґрунтувалася на реальних результатах моніторингу суспільної потреби в лідерах і динаміки зміни вимог до них, зумовлених інноваційним характером сучасного суспільного розвитку.

#### Список використаних джерел

1. Гоулман Д. И. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
2. Заветний С. О. Філософія впливу : монографія / С. О. Заветний, О. С. Пономарьов, С. М. Пазиніч. – Харків : Видавець Савчук О. О. ; НТУСГ ім. П. Василенка, 2011. – 204 с.
3. Пинтосевич И. 77 уроков лидерства. Воспитаи лидера в себе и окружающих / И. Пинтосевич, В. Воронов. – К. : Арт Книга, 2014. – 224 с.
4. Романовський О. Г. Розвиток лідерського потенціалу особистості в Центрі лідерства Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» / О. Г. Романовський, Т. В. Гура, А. Є. Кніш // Вища освіта України. – 2017. – № 1. – С. 96–100.
5. Bass B. M. Transformational leadership [Text] / B. M. Bass, R. E. Riggio. – 2nd ed. – Mahwah; NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – 282 p.
6. Casse P. Philosophy for Creative Leadership: How philosophy can turn people into more effective leaders / P. Casse, P. G. Clau-del. – Athena Press, 2007. – 280 p.



7. Conger J. A. Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement / J. A. Conger, R. Canungo // Journal of Organizational Behavior. – 1994. – № 15. – P. 439–452.
8. Gunter M. Charisma / M. Gunter // Journal of communications. – 1979. – Vol. 29. – № 2. – P. 2–54.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Goulman D. I. Jemocional'noe liderstvo: Iskusstvo upravlenija ljud'mi na osnove jemocional'nogo intellekta / D. Goulman, R. Bojasis, Je. Makki. – M. : Al'pina Biznes Buks, 2005. – 301 s.
2. Zavjetnyj S. O. Filosofija vplyvu : monografija / S. O. Zavjetnyj, O. S. Ponomar'ov, S. M. Pazynich. – Harkiv : Vydavec' Savchuk O. O. ; NTUSG im. P. Vasylenka, 2011. – 204 s.
3. Pintosevich I. 77 urokov liderstva. Vospitaj lidera v sebe i okruzhajushchih / I. Pintosevich, V. Voronov. – K. : Art Kniga, 2014. – 224 s.
4. Romanovs'kyj O. G. Rozvytok lider'skogo potencialu osobystosti v Centri liderstva Nacional'nogo tehničnogo universytetu «Harkivs'kyj politehničnyj instytut» / O. G. Romanovs'kyj, T. V. Gura, A. Je. Knysh // Vyshha osvita Ukraїny. – 2017. – № 1. – S. 96–100.
5. Bass B. M. Transformational leadership [Text] / B. M. Bass, R. E. Riggio. – 2nd ed. – Mahwah; NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – 282 p.
6. Casse P. Philosophy for Creative Leadership: How philosophy can turn people into more effective leaders / P. Casse, P. G. Claudel. – Athena Press, 2007. – 280 p.
7. Conger J. A. Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement / J. A. Conger, R. Canungo // Journal of Organizational Behavior. – 1994. – № 15. – P. 439–452.
8. Gunter M. Charisma / M. Gunter // Journal of communications. – 1979. – Vol. 29. – № 2. – P. 2–54.

*Received June 8, 2017*

*Revised July 6, 2017*

*Accepted August 4, 2017*

Ю. П. Данчук

[uliyadancuk@gmail.com](mailto:uliyadancuk@gmail.com)

О. А. Чекаєвська

[oksanachekanska@gmail.com](mailto:oksanachekanska@gmail.com)

## ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПСИХІЧНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ І САМОРЕГУЛЯЦІЇ

---

Danchuk Y. P. Theoretical and experimental approaches to the study of mental regulation and self-regulation / Y. P. Danchuk, O. A. Chekanska // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 146–155.

---

**Y. P. Danchuk, O. A. Chekanska. Theoretical and experimental approaches to the study of mental regulation and self-regulation.** The results of a theoretical analysis of the mental regulation and self-regulation issues are presented in the article. The meanings of the concepts of regulation, mental regulation, and self-regulation are defined. It is theoretically determined that the study of the conscious self-regulation as a versatile system is to be preceded by the study of isolated regulatory processes, including orientation of the individual in terms of the activities and patterns of his/her analysis and monitoring of the self-regulation conditions in line with the concept of step by step formation of mental actions; psychological characteristics of the internal action plan as a development factor in regulatory processes; generalization and reflexive theoretical understanding of the tasks performed in the development of thinking as a self-regulating system; the role of self-esteem as a self-regulatory mechanism for the students' progress in personality development; the role of motivation to improve the educational activities; and the influence of a *person's personal identity* as concerns determination and orientation of his/her development. The paper indicates that inclusion of all these processes into the system of self-regulation, and its overall review and study together with the establishment of the main components and their constituents, is an important methodological issue facing psychologists. It is proved that the meaningful aspect of mental regulation is the less studied field since its research is related to the implementation of the least agreed views and positions compared with the study of the dynamic

Y. P. Danchuk – the scientific contribution of the co-author is 50%,  
O. A. Chekanska – the scientific contribution of the co-author is 50%.

aspect. The paper establishes the formation aspects of mental regulation in ontogeny and its *functional* properties. It is proved that the knowledge of the formation properties of mental regulation allows for a more efficient training and education process, development of self-management and *self-conduct* abilities; it helps to overcome difficulties effectively and change oneself in accordance with one's ideals, etc.

**Key words:** mental regulation, volitional regulation, self-regulation, activities, behavior, self-esteem, willpower, volitional characteristics.

**Ю. П. Данчук, О. А. Чеканська.** Теоретичний та експериментальний підходи до вивчення психічної регуляції і саморегуляції. У статті представлено результати теоретичного аналізу проблеми психічної регуляції та саморегуляції. Розкрито значення понять «регуляція», «психічна регуляція», «саморегуляція». Теоретично встановлено, що дослідженням усвідомленої саморегуляції діяльності як системи передувало різнобічне вивчення ізольованих процесів регуляції: орієнтування суб'єкта в умовах діяльності та закономірностей його аналізу і контролю як умов саморегуляції в руслі концепції поетапного формування розумових дій; психологічних особливостей внутрішнього плану дій як чинника розвитку регулятивних процесів; ролі узагальнень і рефлексивно-теоретичного осмислення виконуваних завдань у розвитку мислення як саморегулюючої системи; ролі самооцінки як механізму саморегуляції у становленні діяльності учнів у розвитку особистості; ролі мотивації в удосконаленні навчальної діяльності; впливу самосвідомості у визначенні спрямованості діяльності та в її розвитку. Зазначено, що об'єднання всіх цих процесів у систему саморегуляції, розгляд і вивчення її як цілісної структури зі встановленням основних компонентів та їх складових становить важливе методологічне завдання, що стоїть перед психологами. Доведено, що менш вивченим є змістовний аспект психічної регуляції, оскільки його вивчення пов'язане з реалізацією найменш узгоджених поглядів і позицій порівняно з вивченням динамічного аспекту. Виявлено особливості становлення психічної регуляції в онтогенезі, особливості її функціонування. Доведено, що знання особливостей становлення психічної регуляції дозволяє ефективніше будувати процес навчання і виховання, розвивати вміння керувати собою і своєю поведінкою, ефективно долати труднощі, змінювати себе відповідно до своїх ідеалів тощо.

**Ключові слова:** психічна регуляція, вольова регуляція, саморегуляція, діяльність, поведінка, самооцінка, вольове зусилля, вольові якості.

**Постановка проблеми.** Сучасний стан досліджень проблеми психічної регуляції не можна оцінювати однозначно. З одного боку, в деяких наукових колективах ведеться інтенсивна робота з вивчення механізмів вольової регуляції, накопичено значний експериментальний матеріал, з'явилися узагальнені роботи з цієї проблеми (В. А. Іванников, В. К. Калін, Е. О. Смирнова та

ін.) [3; 7; 11]. Психологи, які вивчають вольові процеси, неминуче виходять на розгляд проблем саморегуляції.

З іншого боку, всі ці дослідження виявляються розрізненими, не мають єдиного підходу до визначення психічної регуляції і пов'язаних із нею психологічних феноменів, відсутня єдність і у виділенні тієї реальності, яка позначається терміном «психічна регуляція», практично не відрефлексовані ті ситуації, в рамках яких проявляється психічна регуляція.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Свого часу розрізненими дослідженнями в царині психічної регуляції займалась низка науковців, а саме: теорією вибору цілей і боротьби мотивів Л. І. Божович, Є. М. Беканов; теорією прийняття рішень і довільної регуляції дій І. М. Сеченов, А. Р. Лурія, А. В. Запорожець, В. А. Іванников; дослідженням дій із подолання зовнішніх і внутрішніх перешкод К. М. Корнілов, В. І. Селіванов, А. Ц. Пуні, П. А. Рудик, Б. М. Смирнов; розвитком особистості та її формуванням у процесі діяльності Б. Г. Ананьєв, В. І. Боднар, І. Д. Бех, Л. С. Виготський, О. В. Киричук, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко; теорією регуляції особистістю своєї поведінки або діяльності П. К. Анохін, К. О. Абульханова-Славська, А. А. Вербицький, В. А. Іванников, О. А. Конопкін, І. М. Сеченов, О. В. Тихомиров, С. Л. Рубінштейн та ін.; вченням про психологічні особливості внутрішнього плану дій як чинника розвитку регулятивних процесів Я. Л. Пономарьов; визначенням ролі узагальнень і рефлексивно-теоретичного осмислення виконуваних завдань у розвитку мислення як саморегулюючої системи В. В. Давидов; визначенням ролі самооцінки як механізму саморегуляції у становленні діяльності учнів у розвитку особистості А. В. Захарова, М. Е. Боцманова, А. І. Липкіна; визначенням ролі мотивації в удосконаленні навчальної діяльності А. К. Маркова, Ю. М. Кулюткін; впливом самосвідомості у визначенні спрямованості діяльності та в її розвитку І. С. Кон, М. І. Лісіна; концепцією вольової регуляції діяльності та поведінки як вищої форми прояву загальної психічної регуляції В. А. Іванников, Е. О. Смирнова, К. О. Абульханова-Славська, Л. М. Веккер.

**Мета статті** – проаналізувати наявні у вітчизняній і зарубіжній літературі теоретичні й експериментальні підходи до вивчення психічної регуляції та саморегуляції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для глибшого вивчення порушених у публікації проблем необхідно повернутися до витоків уведення в психологію термінів «психічна регуляція», «воля», «вольова регуляція», «саморегуляція».

Термін «регуляція» (англ. *regular*) – введено психологами як пояснювальний принцип загальної теорії діяльності. Під регуляцією вони розуміють зовнішні примусові дії на людську систему, що спрямовані на підтримку заданих функцій. Людина може підтримувати задані функції двома способами:

- а) відповідаючи на примусові впливи зовнішніми прийомами, які їй запропоновані;
- б) за своєю ініціативою активно змінюючи свою поведінку, тобто регулюючи її.

Для пояснення факту регуляції особистістю своєї поведінки або діяльності психологи використовують поняття «психічна регуляція», маючи на увазі ініціацію активності (П. К. Анохін, К. О. Абульханова-Славська, А. А. Вербицький, В. А. Іванников, О. А. Конопкін, І. М. Сеченов, О. В. Тихомиров, С. Л. Рубінштейн та ін.) [1; 2; 5; 10; 11].

Слідом за С. Л. Рубінштейном більшість авторів розглядають психічну регуляцію як власне людський вид регуляції, що має виконавчі та спонукальні форми. У першому випадку людиною хтось керує, наприклад, дитиною керують дорослі, батьки, коли її активність спрямована на виконання вимог, пропорованих ззовні, у другому – вона знаходить джерела активності в собі, здійснюючи акт саморегуляції.

Багато авторів, досліджуючи саморегуляцію, вкладають різний зміст у розуміння цього терміна, по-різному визначаючи її відмінності, механізми, предмет, джерела, засоби, способи, результати [1; 2; 3; 4; 10].

Теоретичне опрацювання психологічних проблем саморегуляції висвітлюється у працях О. А. Конопкіна, що розглядає її як цілеспрямований процес довільного регулювання людиною своєї діяльності. У його дослідженнях показано, що залежність сенсомоторної діяльності людини від об'єктивних умов закономірно опосередковується процесом цілеспрямованої саморегуляції, що саме усвідомлена регуляція є вищою інстанцією в системі чинників, що детермінують сенсомоторну діяльність людини.

На думку О. А. Конопкіна, психічна саморегуляція здійснюється в єдності її енергетичних, динамічних і змістовно-сміслових аспектів. Структура довільної саморегуляції включає дії суб'єкта в усіх складових замкнутого кола саморегуляції (мета, прийнята суб'єктом; модель значущих умов, створена суб'єктом; розроблена ним програма власне виконавських дій; відбір системи критеріїв успішності діяльності; збір і аналіз інформації про досягнуті результати; оцінка результатів; відбір критеріїв успі-

ху, їх корекція; прийняття рішення). До числа практичних засобів реалізації саморегуляції належать чуттєві конкретні образи, уявлення, поняття тощо [10]. Арсенал цих засобів свідчить про те, що можливі різні способи досягнення одного і того ж результату. Але цих знань, як ми вважаємо, недостатньо для розуміння того, як з'являється вольова регуляція, яким чином довільна регуляція перетворюється на вольову.

Необхідність дослідження проблем психічної регуляції зазначав Б. Ф. Ломов, включаючи їх до переліку найважливіших завдань вивчення діяльності людини. У роботах С. Л. Рубінштейна відзначено, що психічна регуляція спонукає людину до активності, до пошуку її джерел у собі. Він виділяв різні механізми психічної регуляції – мимовільні й довільні, що переводять розгляд цієї проблеми в площину дослідження волі.

Вирішення проблеми психічної регуляції шляхом дослідження її механізмів дасть змогу зрозуміти, як узгоджується регуляція діяльності особистості суспільством, з одного боку, а з іншого – нею самою, тобто пов'язати громадські структури діяльності з особистісно-психологічними (зі ставленням до діяльності, з вивченням цілей, мотивів, здібностей) [3].

Питання механізмів і видів психічної регуляції, які пов'язані з особистісно-психологічними характеристиками, розглянуті в роботах К. О. Абульханової-Славської. Нею виділено два рівні регуляції – психічна регуляція та особистісна регуляція. «Здатність організації власної активності – її мобілізації, напрямку, узгодженості з об'єктивними вимогами й активністю інших людей – найважливіша характеристика особистості як суб'єкта діяльності та водночас відмінна риса особистісного рівня регуляції» [1, с. 93].

Під психічною регуляцією автор розуміє регуляцію психічних процесів, властивостей, станів. Оскільки психічні процеси, стани мають індивідуальні особливості, вони повинні бути узгоджені з вимогами діяльності, в яку включена особистість. Тому особистість змушена долати стан психічної пасивності, втоми, їй необхідний точний розрахунок психічних ресурсів, їх раціональне використання. У цьому випадку функція психічної регуляції співвідноситься з вирішенням особистістю завдань, пов'язаних із діяльністю. У цьому плані психічна регуляція входить до загального контуру активності суб'єкта, тобто в його саморегуляцію. У процесі саморегуляції, відзначає К. О. Абульханова-Славська, природно, мимовільні види регуляції змінюються довільними [1; 2].

Автор розуміє саморегуляцію як процес оптимізації особистістю своїх можливостей, компенсації індивідуальних недоліків, подолання суб'єктивних і об'єктивних труднощів у діяльності. Саморегуляція дозволяє особистості розвивати особливу здатність співвідносити себе з динамікою подій. Цей рівень саморегуляції автор вважає особистісним.

Отже, у розумінні К. О. Абульханової-Славської саморегуляція має багаторівневий характер і передбачає розподіл і перерозподіл завдань регуляції між різними її рівнями. Особистісну регуляцію автор розглядає як найвищий рівень саморегуляції [2].

Дещо інший сенс вносить у розуміння регуляції В. К. Калін, який, також досліджуючи вольову регуляцію в рамках проблем саморегуляції, розглядає її як свідоме, опосередковане цілями і мотивами предметної діяльності створення оптимальної мобілізованості, оптимального режиму активності та концентрацію цієї активності в потрібному напрямку, тобто як цілеспрямоване створення такої організації психічних функцій, яка забезпечує найбільшу ефективність дій. Психологічним механізмом вольової регуляції В. К. Калін вважає вольове зусилля: «...за вольовим зусиллям особлива активність у внутрішньому плані свідомості з мобілізації всіх можливостей людини» [10, с. 73].

Дослідженням усвідомленої саморегуляції діяльності як системи передувало різнобічне вивчення ізольованих процесів регуляції: орієнтування суб'єкта в умовах діяльності та закономірностей його аналізу та контролю як умов саморегуляції в руслі концепції поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін і його співробітники); психологічних особливостей внутрішнього плану дій як чинника розвитку регулятивних процесів (Я. Л. Пономарьов); ролі узагальнень і рефлексивно-теоретичного осмислення виконуваних завдань у розвитку мислення як саморегулюючої системи (В. В. Давидов); ролі самооцінки як механізму саморегуляції у становленні діяльності учнів у розвитку особистості (А. В. Захарова, М. Е. Боцманова, А. І. Липкіна); ролі мотивації в удосконаленні навчальної діяльності (А. К. Маркова, Ю. М. Кулюткін); впливу самосвідомості у визначенні спрямованості діяльності та в її розвитку (І. С. Кон, М. І. Лісіна) [3; 5; 6; 11].

Об'єднання всіх цих процесів у систему саморегуляції, розгляд і вивчення її як цілісної структури зі встановленням основних компонентів та їх складових становить важливе методологічне завдання, що стоїть перед психологами.

Менш вивченим є змістовний аспект психічної регуляції, оскільки його вивчення пов'язано з реалізацією найменш узгоджених поглядів і позицій порівняно з вивченням динамічного аспекту.

У роботах К. О. Абульханової-Славської, М. І. Бобнева, Є. В. Шорохової, В. А. Іванникова при аналізі механізмів самореалізації більш виражена орієнтація на змістовно-сміслові утворення особистості. При цьому не можна не відзначити, що в дослідженнях нечітко визначається коло особистісних якостей, що визначають змістовно-сміслову основу регуляційних процесів, мають місце і термінологічні неузгодженості при визначенні психічної регуляції, її особистісних проявів [2; 8].

Водночас усі психологи погоджуються з тезою, що розробка проблем самореалізації безпосередньо стосується з'ясування механізмів і закономірностей психічного розвитку дитини, становлення її як суб'єкта власної активності.

Дослідження показують, що розвиток у дитини здатності до саморегуляції власної активності, її поступове перетворення в суб'єкта діяльності та поведінки є головним моментом становлення особистості [4; 5].

Психологи одностайні й у тому, що поза розвитком здатності до саморегуляції неможливий процес становлення творчої, відповідальної особистості, із загостреним почуттям нового, з критичним ставленням до навколишнього, до усвідомлення свого місця і ролі серед людей.

Водночас, аналіз психологічної літератури показує, що в психології немає цілісних уявлень про структурні та функціональні особливості психічної регуляції, в тому числі й усвідомленої регуляції, що реалізовує вищий рівень регуляції людиною своєї діяльності.

Розвиток цілісної психологічної теорії формування особистості вимагає, на нашу думку, спеціальної теоретико-експериментальної розробки проблем саморегуляції і, насамперед, саморегуляції поведінки на особистісному рівні, її онтогенетичних аспектів.

**Висновки.** Наведений вище огляд літератури з проблем становлення психічної регуляції і саморегуляції дав змогу виявити загальні тенденції, що спостерігаються в її дослідженні.

Отже, у психологічних дослідженнях показано, що становлення передумов психічної регуляції – довільних рухів і дій та їх мотивів – починається вже на першому році життя дитини; що основним чинником психічної регуляції виступає розвиток мов-



лення, завдяки чому в дітей з'являється внутрішній план дій, вони починають формувати плани і задуми діяльності. Виявлено вирішальну роль гри у становленні вольової регуляції.

Особливе місце у становленні вольової регуляції відводиться вмінню дитини діяти на основі супідрядності мотивів. Найефективнішим мотивом психічної регуляції в дошкільному віці виступає змагальний мотив; у більш старших періодах до цього мотиву долучаються пізнавальні мотиви і мотиви самозмінювання.

Відзначено, що в становленні особистості особлива роль належить самооцінці, яка виконує регулюючі функції людини і є необхідною умовою організації суб'єктом своєї поведінки і діяльності.

Особлива роль у становленні психічної регуляції відводиться вольовим якостям особистості, які безпосередньо впливають на її дієвість і ефективність (результативність).

Із рівнем розвитку вольових якостей дослідники пов'язують рівні розвитку волі. Виявлено, що ефективність психічної регуляції залежить від сили мотивів, від емоційного ставлення суб'єкта до себе і своєї діяльності. Доведено гіпотезу про те, що перехід від зовнішньої до внутрішньої регуляції детермінується розвитком самосвідомості, здатністю формувати новий зміст дій, передбачати їх наслідки.

Особливо велика кількість досліджень, присвячених формуванню психічної регуляції, виконана в рамках психології спорту. Саме в цих дослідженнях виявлено важливу роль становлення психічної регуляції особистості, її емоційних станів.

Аналіз літератури, присвяченої проблемам психічної регуляції, свідчить, що залишаються недостатньо розробленими питання її генезису, структури, особливостей психічної регуляції рухової активності. Наша публікація не претендує на вичерпне вирішення цих проблем, у ній розглядається генезис психічної регуляції, особливості її функціонування. На наш погляд, це дуже важливо для практиків, які працюють безпосередньо з особистостями різного віку, а особливо з підлітками. Знаючи особливості становлення психічної регуляції, можна ефективніше будувати процес навчання і виховання, розвивати вміння керувати собою і своєю поведінкою, ефективно долати труднощі, змінювати себе відповідно до своїх ідеалів тощо.

#### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3–18.

2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991.
3. Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности : избр. труды / П. К. Анохин. – М., 1979.
4. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн ; под ред. О. Г. Газенко, изд. подгот. И. М. Фейгенберг. – М. : Наука, 1990. – 495 с.
5. Божович Л. И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка : дисс. ... докт. пед. наук : спец. «Психология» / Л. И. Божович. – М., 1986. – 203 с.
6. Веккер Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – Л., 1981. – Т. 3. – 207 с.
7. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М., 1998. – 278 с.
8. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
9. Клименко В. В. Механізми психомоторики людини / В. В. Клименко. – К. : КМІУВ імені Бориса Грінченка, 1997. – 192 с.
10. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.
11. Шульга Т. И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе / Т. И. Шульга // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 49–69.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Tipologija aktivnosti lichnosti / K. A. Abul'hanova-Slavskaja // Psihologicheskij zhurnal. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3–18.
2. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Strategija zhizni / K. A. Abul'hanova-Slavskaja. – М., 1991.
3. Anohin P. K. Sistemnye mehanizmy vysshej nervnoj dejatel'nosti : izbr. trudy / P. K. Anohin. – М., 1979.
4. Bernshtejn N. A. Fiziologija dvizhenij i aktivnost' / N. A. Bernshtejn ; pod red. O. G. Gazenko, izd. podgot. I. M. Fejgenberg. – М. : Nauka, 1990. – 495 с.
5. Bozhovich L. I. Vozrastnye zakonomernosti formirovanija lichnosti rebenka : diss. ... dokt. ped. nauk : spec «Psihologija» / L. I. Bozhovich. – М., 1986. – 203 с.
6. Vekker L. M. Psihicheskie processy / L. M. Vekker. – L., 1981. – Т. 3. – 207 с.
7. Ivannikov V. A. Psihologicheskie mehanizmy volevoj reguljaccii / V. A. Ivannikov. – М., 1998. – 278 с.

8. Іл'їн Е. Р. Психологія спорту / Е. Р. Іл'їн. – СПб. : Пітер, 2009. – 352 с.
9. Клименко В. В. Механізми психомоторики людини / В. В. Клименко. – К. : КМІУВ імені Бориса Грінченка, 1997. – 192 с.
10. Konopkin O. A. Psihologicheskie mehanizmy reguljacii dejatel'nosti / O. A. Konopkin. – M. : Nauka, 1980. – 256 s.
11. Shul'ga T. I. Problemy volevoj reguljacii v ontogeneze / T. I. Shul'ga // Voprosy psihologii. – 1994. – № 1. – S. 49–69.

*Received June 27, 2017*

*Revised July 28, 2017*

*Accepted August 30, 2017*

УДК 159.943 (043.3)

*Н. В. Жилияк*

[nataliezhylyjak@ukr.net](mailto:nataliezhylyjak@ukr.net)

## **Психологічні особливості регуляції моторних дій за допомогою сміслових завдань**

---

Zhyliak N. V. Psychological peculiarities of regulation of motor actions with the help of semantic tasks / N. V. Zhyliak // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 155–166.

---

**N. V. Zhyliak. Psychological peculiarities of regulation of motor actions with the help of semantic tasks.** The results of the study of the problem on semantic tasks manifestation implemented by the subject of psychomotor activity, on the motor activity are presented. An activities-based approach is analyzed and chosen as a basis for the study on the peculiarities of the regulation of motor activities by using semantic tasks. It is stated that in order to understand the peculiarities of the semantic problems realization in functional organs it is expedient to apply the theory of levels of constructing motions, developed by M. Bernstein.

It is emphasized that there is not definite overall indicator of human psychomotor giftedness, and for coordinating the subject to perform a wide range of motor actions, you can use a system of exercises, which are represented as leading all levels of constructing movements. The influence of

the type of temperament and the individual typological properties of the human nervous system on the semantic problems in the manifestation of the coordination of movements and the accuracy of reproduction of various characteristics of psychomotor action are revealed. It is emphasized that the semantic problem with the maximum manifestation of certain components of psychomotor qualities determines the content of the functional body, which ensures the corresponding achievement. It is revealed that there is a relationship between the meaning of semantic tasks and the manifestation of psychomotor qualities of the subject. It is determined that the possibility of realization of one of the semantic tasks can interfere with the realization of another, and the possibility of identifying various components of one quality is weakly interconnected. The analysis of the peculiarities of the influence of the system of semantic tasks acting in the structure of the levels of constructing movements on the psychomotor capabilities of a person is carried out.

The program on the development of skills of regulation of motor actions of students with the help of comparatively structured semantic tasks is offered. It is proved that the semantic tasks in preserving certain positions and optimizing the stresses of the muscles of the neck, trunk and extremities improve the functionality of the lumbar-spinal level; semantic tasks to ensure the internal coherence of the work of tens and hundreds of muscles improve the functionality of the thalamic-palidary level; semantic tasks concerning the accuracy of moving parts of the body and objects in space improve the functionality of the pyramidal-steady-state level; the semantic tasks of carrying out actions with objects of culture improve the functionality of the parietal-premotor level; semantic tasks on the accuracy of writing improve the capabilities of the highest cortical level. The results of empirical testing of the developed innovation program are presented.

**Key words:** semantic tasks, motor actions, subject of activities, coordination of movements, psychomotor quality, levels of movement formation, regulation of motor function.

**Н. В. Жіяляк. Психологічні особливості регуляції моторних дій за допомогою смислових завдань.** Представлено результати вивчення проблеми прояву смислових завдань, що реалізуються суб'єктом психомоторної активності, на моториці дій. Проаналізовано й обрано за основу для дослідження особливостей регуляції моторних дій шляхом застосування смислових завдань діяльнісний підхід, який детально розроблено у психології. Констатовано, що для розуміння особливостей реалізації смислових задач у функціональних органах доцільно застосовувати теорію рівнів побудови рухів, розроблену М. Бернштейном. Підкреслено, що немає визначеного загального показника психомоторної обдарованості людини, а для координаційного налаштування суб'єкта на виконання широкого спектру моторних дій можна використовувати систему вправ, у якій представлено як ведучі всі рівні побудови рухів. Виявлено вплив типу темпераменту та індивідуально-типологічних властивостей

нервової системи людини на смислові завдання з прояву координації рухів і точності відтворення різних характеристик психомоторної дії. Підкреслено, що смислова задача з максимальним проявом тих чи інших складових психомоторних якостей визначає і зміст функціонального органу, який забезпечує і відповідне досягнення. З'ясовано, що існує взаємозв'язок між змістом смислових завдань та проявом психомоторних якостей суб'єкта. Визначено, що можливість реалізації одного зі смислових завдань може заважати реалізації іншого, а можливості виявлення різних складових однієї якості слабо пов'язані між собою. Здійснено аналіз особливостей впливу системи смислових завдань, що діють у структурі рівнів побудови рухів, на психомоторні можливості людини.

Запропоновано програму розвитку умінь регуляції моторних дій студентів за допомогою порівнево структурованих смислових завдань. Доведено, що смислові завдання щодо збереження тих чи інших поз та оптимізації напруження м'язів шиї, тулуба і кінцівок покращують функціональні можливості рubro-спинального рівня; смислові завдання щодо забезпечення внутрішньої узгодженості роботи десятків і сотень м'язів покращують функціональні можливості таламо-палідарного рівня; смислові завдання щодо точності переміщення частин тіла та предметів у просторі покращують функціональні можливості пірамідно-стріарного рівня; смислові завдання щодо виконання дій із предметами культури покращують функціональні можливості тім'яно-премоторного рівня; смислові завдання щодо точності письма покращують можливості найвищого кортикального рівня. Подано результати емпіричної перевірки розробленої інноваційної програми.

**Ключові слова:** смислові завдання, моторні дії, суб'єкт діяльності, координація рухів, психомоторні якості, рівні побудови рухів, регуляція моторики.

**Постановка проблеми.** Передумови вивчення смислу в психології як ідеї, ідеального змісту, інформації, що її несе та чи інша подія, ситуація, предмет, дія, полягали першопочатково у прагненні зрозуміти цю дефініцію як явище свідомості, причому не виходячи за межі самої свідомості (А. Біне, Ван дер Вельдт, Е. Тітченер, Ф. Барлетт та ін.). Натомість другий підхід полягав у прагненні науковців зрозуміти суть смислу шляхом аналізу життєдіяльності людини, її реальної взаємодії з навколишнім світом (Л. Віготський).

За результатами проведених досліджень засновники діяльнісного підходу в психології констатують, що психологічний аналіз діяльності полягає не у виділенні з неї її внутрішніх психічних елементів для подальшого відокремленого їх вивчення, а в тому, щоб ввести у психологію такі одиниці аналізу, які несуть в собі психічне відображення в його невід'ємності від по-

роджуючих його і ним опосередковуючих моментів людської діяльності (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн). Такою одиницею аналізу, зокрема, може бути психомоторна дія, яка має свої психічні та рухові компоненти. У психомоторній дії м'язові рухи та їх відчуття поєднують внутрішні психічні та зовнішні фізичні вияви активності суб'єкта, смислову структуру і моторний склад. Тобто, досліджуючи психомоторні акти суб'єкта, необхідно вивчати як смислово сторону моторних дій, так і їх кінематичні та динамічні характеристики (Б. Анан'єв, М. Бернштейн, О. Лурія, В. Клименко та ін.).

Дослідження структури діяльності дали змогу науковцям констатувати, що смисл утворюється в результаті відображення суб'єктом відношень, що існують між ним і тим, на що його дії спрямовані як на свою безпосередню мету. Саме відношення мотиву до мети породжує особистісний смисл, причому смислоутворююча функція в цьому відношенні належить мотиву (О. Леонт'єв). Водночас, в самій психомоторній дії системоутворюючим для неї є смислове завдання. Проте досліджень ролі смислових завдань у керуванні психомоторикою практично немає, вони розглядаються принагідно у контексті інших проблем.

Отже, **мета нашої статті** – теоретико-методологічні дослідження психологічних особливостей регуляції моторних дій за допомогою смислових завдань.

Сучасні вимоги до вивчення смислових завдань дій поступово визначились у дослідженнях, проведених такими психологами, як В. Клименко, С. Лазуренко, Г. Ложкін, О. Малхазов, А. Шинкарук та ін. З одного боку, смислова сторона образу рухів базується на логічній схемі моторної дії, і на цьому підґрунті розгортаються найголовніші психічні процеси з реалізації наміру, а з іншого – зовнішні прояви психомоторики містять у собі мотив дії. Зароджуючись у діяльності, смисл стає однією зі структурних складових свідомості, а, виявляючись через значення, змінює діяльність (В. Клименко).

Дослідженнями співвідношення смислової структури дії та її моторного складу в різних умовах займались А. Валлон, В. Давидов, Н. Гордєєва, В. Зінченко, Є. Ільїн, В. Озеров, К. Платонов, Н. Розе, Є. Сурков та інші.

Однак, проблема регуляції моторних дій за допомогою смислових завдань ще не була предметом окремого наукового психологічного дослідження і належно не висвітлена у науковій літературі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури засвідчив, що ідея Дж. Берклі про поєднання психічного та фізичного м'язовими рухами та їх відчуттями була розвинена у трактаті про відчуття Е. Кандільяка, а Г. Спенсер і О. Бен підкреслили, що без м'язових відчуттів неможливо поєднати внутрішнє та зовнішнє у поведінці суб'єкта. Водночас у їх працях із цієї проблеми йдеться про дуалізм, а не про причинний зв'язок.

Роль психомоторики у процесах пізнання та практичного впливу на навколишнє середовище на основі матеріалістичних і детерміністичних засад ґрунтовно досліджували І. Сеченов, Т. Рібо, О. Самойлов, М. Озерецький, М. Гуревич, М. Лебединський та інші. З позиції діяльнісного підходу психомоторні феномени вивчали: М. Бернштейн (цільова детермінація поведінки людини), О. Леонтьєв (відновлення рухів після поранень), О. Запорожець (онтогенез психіки як орієнтувальної діяльності), О. Лурія (виявлення афективних комплексів), Б. Ананьєв (психічні та рухові компоненти в діях).

Науковці спрямовують увагу на дослідження механізмів керування психомоторними виявами. Починаючи з Р. Декарта, який своїми працями створив потужний стимул для переходу психологічного знання із суто філософських на емпіричні засади; Т. Гобса, який створив систему психології, що містить основи для розвитку матеріалістичної детерміністської схеми керування поведінкою (асоціації); Г. Лейбніца, який констатував, що сприймання залежить від досвіду суб'єкта (аперцепція), й означив певну циклічну схему функціонування цього процесу; Д. Берклі, який застосовував схему рефлекторного кільця у своїй теорії, що пояснювала функціонування зору; і завершуючи Дж. Дьюї, який остаточно сформулював у своїх працях принцип зворотного зв'язку, здійснювали пошук адекватного пояснення стимулу і логічного завершення дії.

М. Ланге, М. Бернштейн, П. Анохін, Л. Чхайдзе та інші вчені теоретично й емпірично поглибили розуміння механізмів керування діями й акцентували увагу на значенні для цього процесу смислових завдань. Багатомірність смислових завдань моторних дій із застосуванням системи понять, які розкривають різні особливості та сторони образного відображення: образ – мета, концептуальна модель, оперативний образ, досліджували Є. Ільїн, В. Кліменко, С. Лазуренко, О. Малхазов, В. Озеров, А. Шинкарюк та ін.

Для розуміння особливостей реалізації смислових завдань у функціональних органах доцільно застосовувати теорію рівнів побудови рухів, розроблену М. Бернштейном. Вона дає змогу віднайти відповідь на питання, чому суб'єкти психомоторної активності виконують одні дії краще за інші. Це можливо тому, що функціональні можливості різних рівнів побудови рухів у одного й того ж суб'єкта різні. Особливо парціальність функціональних можливостей суб'єктів на різних рівнях нервової системи помітна у дітей-олігофренів. Іноді вони спроможні краще виконати складнішу дію, а гірше простішу (М. Вайзман, М. Козленко, В. Синьов, О. Хохліна).

Відповідно, можна говорити про відсутність певного загального показника психомоторної обдарованості людини, що у процесі розвитку умінь регуляції моторних дій вимагає від суб'єкта активності щоразу удосконалюватись у конкретній координаційній дії і не дає можливості здійснити загальне координаційне налаштування (Л. Бурлачук, К. Гуревич, Є. Ільїн та ін.).

Як відомо, програмові вправи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів позитивно впливають на їх психомоторні можливості за конкретними факторами. Це дозволяє висунути припущення про необхідність такого поєднання вправ, яке дозволить покращити координаційні можливості суб'єкта і підготувати його до виконання різноманітних психомоторних дій.

На нашу думку, здійснити таке загальне координаційне налаштування студентів на виконання широкого спектру моторних дій можна за допомогою системи вправ, у яких представлені як провідні всі рівні побудови рухів.

**Виклад основного матеріалу.** Емпірично досліджені смислові завдання з прояву психомоторних якостей суб'єкта та смислові завдання, що діють у структурі рівнів побудови рухів.

Констатувальний експеримент проводився на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільського спеціалізованого дошкільного закладу № 3 та Хотинської допоміжної школи (Чернівецька область).

На першому підетапі першого етапу в 182 досліджуваних визначався тип темпераменту за методикою Б. Цуканова (точність відтворення нетривалих часових інтервалів). За отриманими результатами всі обстежувані були поділені на чотири групи. До першої групи увійшли 42 суб'єкти, які, відтворюючи часові інтервали часу, поспішали (0,7–0,79 с) – холеричний тип темпераменту. Друга група була створена із суб'єктів, які також по-



спішали, відтворюючи часові інтервали, проте вони поспішали меншою мірою (їх тау-тип 0,8–0,89 с) – сангвінічний тип темпераменту (51 досліджуваний). До третьої групи увійшли 55 осіб меланхолічного типу темпераменту (тау-тип 0,91 – 1,0 с), які найточніше відтворювали задані інтервали часу. Четверта група була створена зі студентів, тау-тип яких дорівнював 1,01–1,1 с – флегматичний тип темпераменту (34 особи).

На другому підетапі вивчалась точність відтворення амплітуди рухів у суб'єктів за кінематометричною методикою, розробленою Є. Ільїним, визначався «зовнішній» баланс нервових процесів. Баланс процесів збудження і гальмування у представників різних типів темпераменту був типовим і не потребував додаткового статистичного рішення. Водночас, констатовано, що у суб'єктів одного і того ж типу темпераменту точність відтворення, наприклад, просторових еталонів рухів, може характеризуватися збільшенням, а часових – зменшенням.

На третьому підетапі ми вивчали точність відтворення м'язових зусиль людини, застосовуючи динамометричний варіант методики визначення балансу нервових процесів, розроблений Є. Ільїним. Отримані результати співвідносяться з результатами попереднього підетапу констатувального експерименту.

Виявилось, що тип темпераменту людини впливає на реалізацію смислових завдань щодо точності відтворення різних характеристик рухів.

На другому етапі вивчалися особливості того, як різні смислові завдання організують психомоторну активність щодо керування рухами і максимальних проявів складових психомоторних якостей сили, швидкості, витривалості у студентів (138 досліджуваних). Для цього в усіх обстежуваних фіксувались: показники прояву максимальних зусиль у роботі зі становим динамометром, показники стрибка у висоту з місця на результат, показники швидкості простої сенсомоторної реакції, показники метання тенісного м'яча з місця на дальність, показники максимальної частоти рухів руки (за Т. Круцевичем), показники згинання-розгинання рук в упорі лежачи на максимальну кількість разів (за 35 с), показники бігу 3000 м на результат.

Установлено, що зміст смислового завдання щодо максимального прояву тих чи інших складових психомоторних якостей визначає, які саме м'язи, нервово-фізіологічні механізми та психологічні процеси включаються у функціональний орган, що забезпечує відповідне досягнення. Спроможність реалізувати одне зі смислових завдань щодо прояву конкретної складової

психомоторної якості децю зменшує можливість суб'єкта реалізувати інше смислове завдання. Здатність студентів реалізувати смислові завдання щодо прояву різних складових однієї психомоторної якості має слабкий взаємозв'язок.

На цьому ж етапі дослідження вивчався вплив різних смислових завдань в одній дії на її результативність. Установлено, що різні смислові завдання по-різному об'єднують рухи в психомоторній дії – стрибок у довжину з розбігу на результат. Зокрема, смислове завдання виконати максимально сильне відштовхування децю зменшує результат стрибка, смислове завдання – виконати максимально швидке відштовхування статистично достовірно покращує результат стрибка ( $p < 0,05$ ), а смислове завдання – виконати максимально швидке прискорення махової ноги під час відштовхування дозволило отримати ще більше зростання результату ( $p < 0,01$ ).

Отже, між зовнішніми показниками моторики і внутрішніми смисловими завданнями існує певне співвідношення, що дає змогу об'єктивно вивчати як зовнішні чинники (моторику), так і внутрішні суб'єктивні феномени (психіку), та віднаходити варіанти ефективних смислових завдань для конкретних моторних дій.

На третьому етапі досліджувався психомоторний розвиток студентів (36 обстежуваних). На різних рівнях побудови рухів реєструвались: рівень А (рубро-спинальний, або палеокінетичних регуляцій) – тривалість утримання рівноваги у стійці на одній нозі на підставці та тривалість утримання рівноваги у стійці на одній нозі на підлозі; рівень В (таламо-палідарний, або рівень співдружних рухів і стандартних штампів) – точність відтворення ходьби на 7 метрів і точність відтворення ходьби на 5 метрів; рівень С (пірамідно-стріарний, або просторового поля) – точність потрійного стрибка у довжину з місця на 75% від максимуму і точність потрійного стрибка у довжину з місця на 50% від максимуму; рівень D (тім'яно-премоторний, або рівень предметних дій та смислових ланцюгів) – швидкість виконання операції «монтаж» та швидкість операції «демонтаж»; рівень E (вищій кортикальний) – час координації письма і помилка координації письма.

Здійснювані експериментальні процедури співвідносяться з базовими теоретичними поняттями, розробленими М. Бернштейном, і з результатами, отриманими іншими науковцями, що доводить їх валідність. Відповідно, експериментальні результати можна вважати достовірними, а подвійні показники кожного з рівнів побудови рухів забезпечили надійність вимірів.

Отримані за допомогою застосованих методик емпіричні дані дозволили не тільки зафіксувати середні показники групи на кожному з рівнів побудови рухів, а й констатувати, що досліджувані можуть мати високі показники на одному рівні, середні – на другому і низькі – на третьому. Тобто, ефективність реалізації смислових завдань на різних рівнях побудови рухів у одного і того ж досліджуваного різна.

На цьому етапі також вивчався вплив смислових завдань на регуляцію та ефективність психомоторної активності розумово відсталих дітей 6–7 років (32 дитини) з помітно ушкодженим таламо-палідарним рівнем. Вони виконували спочатку смислове завдання «підніми руку», а потім – «зніми шапку». Діти-олігофрени 11–12 років (35 дітей) із помітно ушкодженим пірамідно-стріарним рівнем спочатку виконували смислове завдання «намалюй коло», а потім – «напиши літеру О». Показники координації рухів під час виконання дітьми смислових завдань оцінювались трьома експертами за 12-бальною шкалою. У відборі експертів урахувалась їхня теоретична база (рівень магістра корекційної педагогіки) та практична підготовленість (стаж роботи з дітьми-олігофренами не менше 5 років).

Зафіксовано, що у розумово відсталих дітей 6–7 років спостерігається більш високий вияв координації рухів за виконання ними складних дій («зніми шапку») і нижчий рівень за виконання простіших дій («підніми руку»). У дітей-олігофренів 11–12 років спостерігається високий вияв координації на найвищому кортикальному рівні Е (смислове завдання «напиши літеру О») і низький на рівні просторового поля С (смислове завдання «намалюй коло»).

Отже, розроблена М. Бернштейном теорія рівнів побудови рухів є одночасно і системою смислових завдань, які, як було доведено, впливають на координацію рухів суб'єкта, а його психомоторні можливості на різних рівнях характеризуються парціальністю, як у нормі, так і при патології.

Інноваційна порівнево структурована програма розвитку умінь регуляції моторних дій застосовує усі п'ять класів смислових завдань, що діють на всіх рівнях побудови рухів. Кожен клас смислових завдань покращує координацію рухів на одному з рівнів, а разом вони є своєрідною «школою» координації рухів, налаштування цілісної психомоторики суб'єкта.

Для перевірки ефективності запропонованої програми розвитку умінь регуляції моторних дій порівнево структурованими

смысловими завданнями було створено дві групи досліджуваних (по 34 студенти). У першій експериментальній групі упродовж 20 тижнів розвивальних занять застосовувались порівнево структуровані фізичні вправи. У другій контрольній групі упродовж того ж часу застосовувались порівнево неструктуровані смыслові завдання фізичних вправ.

Зіставлення результатів експериментальної і контрольної груп у застосованому нами плані з попереднім і підсумковим тестуванням дало змогу здійснювати чіткий контроль за внутрішньою валідністю експерименту. Водночас, ми враховували необхідність того, щоб зміст тестових та експериментальних завдань був різним, принаймні за кінематичними і динамічними характеристиками виконуваних рухів.

Методичні прийоми, що застосовувались для отримання емпіричних результатів, дозволили вимірювати змінні розвитку вмінь регуляції моторних дій на різних рівнях побудови рухів, які задані в експерименті саме різними смысловими завданнями.

Виявилось, що застосування порівнево структурованих смыслових завдань щодо фізичних вправ дає можливість студентам вищих навчальних закладів отримати досвід регуляції різних дій, для яких провідними є всі рівні побудови рухів, налаштувати на ефективну роботу всі рівні центральної нервової системи.

За 20 тижнів статистично достовірно покращилися показники координації дій (утримання рівноваги), для яких провідним є рубро-спинальний рівень побудови рухів ( $p < 0,05$ ); дій (точність відтворення ходьби), для яких провідним є таламо-палідарний рівень побудови рухів ( $p < 0,01$ ); дій (виконання потрійного стрибка з місця на орієнтир), для яких провідним є пірамідно-стріарний рівень просторового поля ( $p < 0,01$ ); дій («монтаж» – «демонтаж»), для яких провідним є тім'яно-премоторний рівень предметних дій ( $p < 0,05$ ); дій (письмо), для яких провідним є кортикальний рівень ( $p < 0,05$ ). Учасники контрольної групи також дещо покращили рівень свого психомоторного розвитку, проте статистично не достовірно.

**Висновки.** Проведений формувальний експеримент дає підстави констатувати наявність відносно стійкого зв'язку між застосованими смысловими завданнями (експериментальним впливом) і змінами координаційних можливостей суб'єктів психомоторної активності на різних рівнях побудови рухів (відповідно), що характеризує результати експерименту як принципово відтворювані.

**Перспективою подальшого дослідження проблеми є визначення та обґрунтування способів і прийомів застосування структури смислових завдань на академічних заняттях студентів.**

### **Список використаних джерел**

1. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн ; под ред. О. Г. Газенко, изд. подгот. И. М. Фейгенберг. – М. : Наука, 1990. – 495 с.
2. Жилияк Н. В. Психологічні особливості регуляції моторних дій за допомогою смислових завдань : монографія / Н. В. Жилияк. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. – 150 с.
3. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.
4. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности : избранные труды / Б. Ф. Ломов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с.
5. Клименко В. В. Психофізіологічні механізми праксису людини : монографія / В. В. Клименко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2013. – 640 с.
6. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Меццарякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.
7. Шинкарюк А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А. І. Шинкарюк. – Кам'янець-Подільський : Оіум, 2005. – 448 с.
8. Шинкарюк А. І. Навчально-методичний комплекс дисципліни «Психомоторика» / укладачі А. І. Шинкарюк, В. А. Шинкарюк, Н. В. Попович. – Кам'янець-Подільський : ФОП Син О. В., 2007. – 112 с.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bernshtejn N. A. Fiziologija dvizhenij i aktivnost' / N. A. Bernshtejn ; pod red. O. G. Gazenko, izd. podgot. I. M. Fejgenberg. – M. : Nauka, 1990. – 495 s.
2. Zhyljak N. V. Psychologichni osoblyvosti reguljacii' motornyh dij za dopomogoju smyslovyh zavdan' : monografija / N. V. Zhyljak. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Medobory-2006, 2015. – 150 s.
3. Il'in E. P. Psihofiziologija sostojanij cheloveka / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2005. – 412 s.
4. Lomov B. F. Psihicheskaja reguljacija dejatel'nosti : izbrannye trudy / B. F. Lomov. – M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2006. – 624 s.

5. Klymenko V. V. *Psyhofiziologichni mehanizmy praksysu ljudyny : monografija* / V. V. Klymenko. – K. : Vydavnychyj dim «Slovo», 2013. – 640 s.
6. *Psihologicheskij slovar' / pod red. V. P. Zinchenko, B. G. Meshherjakova. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Pedagogika–Press, 1998. – 440 s.*
7. Shynkarjuk A. I. *Psyhomotorno-rivneva struktura aktyvnosti ta svobody sub'jekta* / A. I. Shynkarjuk. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Oijum, 2005. – 448 s.
8. Shynkarjuk A. I. *Navchal'no-metodychnyj kompleks dyscypliny «Psyhomotoryka» / ukladachi A. I. Shynkarjuk, V. A. Shynkarjuk, N. V. Popovych. – Kam'janec'-Podil's'kyj : FOP Syn O. V., 2007. – 112 s.*

*Received June 20, 2017*

*Revised July 19, 2017*

*Accepted August 23, 2017*

УДК 925:159.923

*E. E. Ivashkevych*  
[erikguetta@mail.ru](mailto:erikguetta@mail.ru)

## **PERSONAL reliability of the NARRATOR AS A FUNDAMENTAL QUESTION OF TRADITIONAL NARRATIVE DISCOURSE FROM THE POINT of view of PSYCHOLINGUISTICS**

---

Ivashkevych E. E. *Personal reliability of the narrator as a fundamental question of traditional narrative discourse from the point of view of psycholinguistics* / E. E. Ivashkevych // *Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 166–175.*

---

**E. E. Ivashkevych. Personal reliability of the narrator as a fundamental question of traditional narrative discourse from the point of view of psycholinguistics.** In the article it was shown that the reliability of a narrator might be put to doubt in several ways, and the truthfulness of any

fictive narration as such had also been questioned. Unreliable narration is often linked with mental illness and instability, the voice of a broken mind. The so-called «mad» characters in literature have traditionally represented silenced views, they have been objects of ridicule or protagonists for cruel and unexplainable actions. However, this characterization of an insane literary narrator lacks much in definition, and instead one should focus on the question of how and with what kind of narrative structures mental instabilities are inscribed in fictive texts.

It was proved that the rise of cognitive narratology had also greatly contributed to the study of the depiction of the human mind and human consciousness in literary works, providing the reader with an insight into the interaction with the literary text.

As the examples of proving some details the author of the article used the novel «Watchmen» by Alan Moore & Dave Gibbons. It was shown that the question of the reliable and unreliable narrator had been viewed in traditional narratology a case of «an ironic form», a conflict between the story and the narrative in which the story undermined the discourse. «Irony» as such is a tricky term as it firmly resists definition, and is not without difficulties. It was shown that the ironic form of writing established a secret communication between the implied author and the implied reader, which gave forth the unreliability of the narrator. Detecting irony requires an interpretative strategy that involves reading against the grain of the text and assuming that one grasps the unwritten message behind the literal one.

So, analyzing «Watchmen» and describing psychological characteristics of narrative level of graphic novels the author of the article proposed such psycholinguistic aspects of narrative discourse: visual emphasis; focalization of information; epigraphs' emphasis; meta-narrative presentation of the text; contrasting visual linkings; actualization of narrative potential.

**Key words:** narrative discourse, visual emphasis, focalization of information, epigraphs' emphasis, meta-narrative presentation of the text, contrasting visual linkings, actualization of narrative potential.

**Е. Е. Івашкевич. Особистісна надійність оповідача як фундаментальне питання традиційного нарративного дискурсу з точки зору психолінгвістики.** У статті було показано, що особистісна надійність автора твору та достовірність оповідання може піддаватися сумніву кількома способами, адже навіть ненадійна розмова часто пов'язана з психічними захворюваннями та нестабільністю, «розбитим розумом» тощо. Так звані «божевільні» персонажі в літературі традиційно представляються за допомогою «мовчазних поглядів», вони нерідко висміюються головними героями твору в результаті виконання досить жорстоких і необґрунтованих дій. Проте ця характеристика «божевільного» літературного оповідача зосереджує нашу увагу на питанні, як саме і за допомогою яких нарративних структур створюються такі літературні тексти із зображенням психічної нестабільності їх персонажів.

Було доведено, що розквіт когнітивної наратології також значною мірою сприяв вивченню мислення та свідомості людини, що відображається в літературних роботах, надаючи читачеві глибину розуміння завдяки взаємодії з літературним текстом.

У статті як приклад використовується роман «Нічні охоронці» Алана Мура та Дейва Гіббонса. Було показано, що питання стосовно надійного та ненадійного оповідача в традиційній наратології розглядається в «іронічній формі», як конфлікт між історією та наративним дискурсом, в якому оповідання з боку автора створюється саме завдяки останньому. «Пронія» за своєю суттю є імпліцитним терміном, оскільки вона і за формою презентації, і за значенням не відповідає своєму визначенню. Було показано, що іронічна форма авторської оповіді має за мету так зване фасилітативне спілкування між автором та читачем. Розуміння іронії вимагає такої стратегії інтерпретації, яка включає в себе імпліцитне читання, розуміння підтекстової інформації тощо.

Аналізуючи твір «Нічні охоронці» Алана Мура та Дейва Гіббонса, автором цієї статті було запропоновано такі психолінгвістичні аспекти наративного дискурсу: візуальна акцентуація, актуалізація інформації, актуалізація епіграфа, метанаративна презентація тексту, контрастні візуальні словосполучення, актуалізація наративного потенціалу.

**Ключові слова:** наративний дискурс, візуальна акцентуація, актуалізація інформації, актуалізація епіграфа, метанаративна презентація тексту, контрастні візуальні словосполучення, актуалізація наративного потенціалу.

**The topicality of the research.** The reliability of the narrator has been one of the fundamental questions of traditional narratology. The reliability of a narrator may be put to doubt in several ways, and the truthfulness of any fictive narration as such has also been questioned. Unreliable narration is often linked with mental illness and instability, the voice of a broken mind. The so-called «mad» characters in literature have traditionally represented silenced views, they have been objects of ridicule or protagonists for cruel and unexplainable actions. However, this characterization of an insane literary narrator lacks much in definition, and instead one should focus on the question of how and with what kind of narrative structures mental instabilities are inscribed in fictive texts.

In «Watchmen», one of the key characters and narrators, the vigilante Rorschach, is represented as an ambiguous character in connection to his mental health, and it is stated on several occasions by the other characters that he is not mentally reliable. The concept of unreliable narration must be redefined when discussing a visual narrative such as a graphic novel, as the imagery linked to narration and focalization of a potentially unreliable narrator transfers the discussion to a completely different level. How reliable are the ima-



ges and visual storylines shown to the reader through Rorschach's inner focalization? Is it possible to determine the state of his mind from his narration?

As a part of this discussion, the rise of cognitive narratology has also greatly contributed to the study of the depiction of the human mind and human consciousness in literary works, providing the reader with an insight into the interaction with the literary text.

**The review of recent researches.** This article will discuss the questions of reliable/unreliable narration through the character of Rorschach, a character who is repeatedly given a narrative position in «Watchmen», an authoritative position through which he is able to affect the narrative schemas created by the readers. This creates an ambiguous element in the narration, as his sanity is repeatedly questioned by the other characters, and yet, according to M. Wolf-Meyer [5, p. 508], he is one of the most popular characters of the graphic novel and one the readers identify with. Apparently, the key to his success is simply the fact that he is «a misanthropic, has poor social skills, and is ostracized by his peers and society». This creates an interesting dilemma concerning the formal elements of narrative and their ethical consequences. The ethical and political consequences of identification with a sociopath are many-fold, and could in a detailed analysis reveal something about the hidden politics of the narrative that is «Watchmen». This relates to the question of the comic book audience, which according to M. Wolf-Meyer, is either the stereotypical «adolescent male» [5, p. 508], or alternately, consists largely of men, which means that his argument on supposed reader identification must be read with reservations. In this section I will examine how the varieties of focalization borrowed from traditional narratology will function in the context of a visual narrative of a graphic novel. The concept of focalization that has been developed further by the way of cognitive narratology, which focuses on the perception of the reader and how it effects the way the text is read and interpreted, will be taken into consideration in this section of the thesis. In addition, the thematic structure upholding symmetry will be discussed in connection to Rorschach and his character, as his mask already manifests concretely the thematic symmetry in the manner of Rorschach inkblots.

So, **the tasks** of our research are:

1. To analyze the narration of «Watchmen» and to show the role of implicit irony.
2. To describe psychological characteristics of the narration with the details of implicit irony in its context.

3. To propose psycholinguistic aspects of narrative discourse.

**The main material of the research.** As a key character in «Watchmen», Rorschach (as known as Walter Kovacs) is repeatedly described by various other characters and sources as an unstable person, and his mental health is often put to doubt. Even his actions suggest it, as he evokes fear in everyone and commits acts of brutal violence without hesitation [4, p. 14–16, 24–25]. The appendix of Chapter VI includes a report on him by the New York State Psychiatric Hospital as well as reports from his childhood dreams, contextualizing his character further and providing clues and motifs as to how he has become the «madman» he is today. The appendix is clearly a part of the «Kovacs-file» Dr. Long uses in the main narrative, and a handwritten note by Dr. Long actually proposes to «identify a new syndrome that will help us to understand those other people who have in the past shared Kovacs masked vigilante activities» [4, p. 32]. The superhero activity is viewed as a psychological anomaly, suggesting that in fact all the heroes of *Watchmen* are nothing more than madmen. The chapter also makes an allusion to Friedrich Nietzsche through the epigraph of Chapter VI, titled «The Abyss Gazes Also». The epigraph provides also the title of the chapter, becoming the key motif of the chapter:

*«Battle no                    and if you gaze  
with monsters,            into the abyss  
lest ye become            the abyss gazes  
a monster,                also into you»* [4, p. 32].

This quotation comes from Nietzsche's «Beyond Good and Evil» (1886), and it creates several parallels and interpretative possibilities in the narrative context of «Watchmen». One obvious link is naturally the relationship between Rorschach and Dr. Long, as Dr. Long «battles» with Rorschach during their psychotherapy sessions, ultimately losing the battle and discovering the abyss gazing back at him: «*The horror is this: In the end, it is simply a picture of empty meaningless blackness. We are alone. There is nothing else*» [4, p. 28].

Staring at a Rorschach ink blot in the increasing darkness of the panels, Dr. Long has lost the battle, and wades into the abyss. The relevance of the quote is more subtle than this, however. Analyzing the relationship between madness, philosophy and literature in connection to Nietzsche's writing, I can characterize madness in terms of «blindness», of being blind to oneself to the point of entailing an illusion of reason. Madness is thus a major philosophical preoccupation, which can be discussed through such literary

figures as Nietzsche, and, I shall claim, by such fictional characters as Rorschach. Rorschach's moral conviction is infallible and uncompromising to the point of illusionary reason, as his narrative monologue reveals: «*Soon there will be war. Millions will burn. Millions will perish in sickness and misery. Why does one death matter against so many? Because there is good and there is evil, and evil must be punished. Even in the face of Armageddon I shall not compromise this. But there are so many deserving retribution... and so little time*» [4, p. 24].

His belief in good and evil knows no shades of grey, and his conviction for truth at all costs acts as an indicator of his madness, his unwillingness to compromise moving to the point of illusionary reason – at least according to Nietzsche, who states that «The belief in truth is precisely madness». This rhetoric echoes the image already familiar from Shakespeare's era of madmen being the only ones being able to see the truth. Rorschach believes in the absolute value of truth, and his position as a madman enables him to see the «truth». One must also remember that the morality of a narrator does not determine his/her reliability; we do not, for example, question Dr. Manhattan's narrative on Chapter IV, although he himself admits that «The morality of my actions escape me» [4, p. 14]. As S.Chatman among others has pointed out, unreliability is a question of discourse, the view of what happens and what the existents are like, not a question of the personality of the narrator [4, p. 23]. An «unsavory» narrator, like Humbert on Vladimir Nabokov's «Lolita» (1955), can tell a story completely reliably, which means that Rorschach's narrative account and its reliability cannot be judged by his moral views.

The name «Rorschach» that Walter Kovacs has given his «unhealthy fantasy personality» [4, p. 8] as Dr. Long calls it, is familiar from the field of psychology, where the so-called Rorschach inkblot tests are used in psychiatric evaluation. The Rorschach Inkblot Test was introduced to psychology in 1921 by Hermann Rorschach, and it is a projective personality test in which the unconscious level of the mind determines the way one perceives the inkblots, which in and of themselves are «nothing». Today the test is held somewhat unreliable, and is used only when it forms a part of a larger battery of tests. These today controversial symmetrical inkblots appear in the narrative as well as in the mask Rorschach wears, which is made of a special fabric which has viscous fluids between two layers of latex and which is heat and pressure sensitive, thus being in

constant motion, creating continuous «inkblots» on the surface of Rorschach's «face». As mentioned above, the meanings of the inkblots are projected on them by viewers unconscious, as they are in themselves meaningless. Rorschach's face is a continuous flow of varying inkblot images, constantly shifting and changing, even at times creating visual continuums in the narrative, as in Chapter XII, where the shadow of Dan and Laurie embracing on the bottom of page 22 is followed by an inkblot image of Rorschach's face with a similar pattern – and yet, the inkblot only shows the reader a projection, an interpretation. The visual narrative leads the reader, encourages him/her to make certain interpretative decisions concerning the narrative. Rorschach's ace is «empty» in a way, he is a blank canvas on which to project emotions.

The madman is not, strictly speaking, a person: he is no one, a blank, an empty speech receptacle. And it is insofar as he is «no one», a null set or an empty square, that he makes the system function. Rorschach's mask could be read as a mirror, representing the world around him, the constant change, a possibility of permutation of signifiers. He is no one, a mirror for his world – but the mirror not only reflects, it transforms, it becomes a crucible. Rorschach transforms himself, the city in which he lives in, becomes a vigilante. The symmetry provided by the mask of Rorschach is filled with projections of the readers, transformed from a mere black-and-white image into a metaphor.

The question of the reliable and unreliable narrator has been viewed in traditional narratology a case of «an ironic form», a conflict between the story and the narrative in which the story undermines the discourse [1, p. 33]. «Irony» as such is a tricky term as it firmly resists definition, and is not without difficulties. According to Chatman, the ironic form of writing establishes a secret communication between the implied author and the implied reader, which gives forth the unreliability of the narrator. Detecting irony requires an interpretative strategy that involves reading against the grain of the text and assuming that one grasps the unwritten message behind the literal one. These types of ironic forms through conflicts between the story and the narrative do appear in Rorschach's narrative sections. For example, in Chapter I Rorschach writes in his diary, asking the rhetorical question: «*Why are there so few of us left active, healthy and without personality disorders?*» [4, p. 19]. This contemplation on the sad state of the former superheroes is cast in an ironic light as the previous narrative has already shown

that Rorschach himself is far from being a sane and «healthy» individual. The essence of irony arises from casting a language of a subjective mind into the grammar of objective narration, in which every «false note» struck by a fictive mind is thrown into ironic relief. So, when we read Rorschach's diary entry in Chapter V, as he describes his gloves as «spotless» [4, p. 18] while the image shows that being far from the case, his observations of the world around him are cast in a doubtful light. Shoshana Felman, on the other hand, connects madness as an integral part of irony; irony is, in its extreme, madness, and the madman is not only the instrument of ironic knowledge, but in fact he incarnates as well the imminence of the peril that threatens reflexive consciousness, always endangered by its own integral split, by the very tension that grounds it in its own contradiction. Madness exists in the gap between the implied author and the implied reader, perilous in the gray area that contains the ironic message between the lines.

However, this view of irony and unreliability in narration is based on a communication between an implied author and an implied reader, yet «Watchmen» lacks a clear «author» who makes himself known to the reader. There is no authorial commentary behind the story, no outside commentary in the captions. It could be claimed that the basic story comes from the unfocalized visual and verbal narrative and the discourse of a written monologue by one character in the discourse which then becomes undermined by the story level. This «secret communion» between author and reader could be seen as taking place in the form of the appendices, which are chosen by someone, possibly the narrator. These appendices deliver information the characters do not possess, thus creating a line between reader and author that leaves the characters that narrate the story in the dark. It should be noted, though, that both the reader and the implied author belong to a same «in-group» that shares values, meanings and judgments, and to which the unreliable narrator is excluded [2, p. 107].

Does Rorschach's apparent insanity affect his credibility as a narrator? Should the subtle marks of irony detected in the story be interpreted as a sign of his unreliability? As mentioned above, his moral views do not compromise the truthfulness of his words, and if this be madness, there is yet a method in it, a certain logic that allows the reader to give credit to his narration. Because after all, the line between madness and sanity is a fragile one, and at the end of «Watchmen», the reader is faced with a question: which of them is in fact «mad», Rorschach or Ozymandias?

Where then can we draw the line between the demented and the «reasonable», the delirious and the sensible behavior? Where does reason end and madness begin? The illusion of reason can in itself be madness, the illusion of superiority a sign of insanity. Rorschach is the product of the alternate history of «Watchmen», the crooked Western culture that has for decades lived on the edge of nuclear war and has had to accept the fact that the arrival of Jon as the omnipotent Dr. Manhattan in 1959 has irreversibly altered the course of history and the development of technology. To reflect on Rorschach's madness is to open up and question the entire history of Western culture, both in fiction and in reality.

**Conclusion.** So, analyzing «Watchmen» and describing psychological characteristics of narrative level of graphic novels we can propose such *psycholinguistic aspects of narrative discourse*:

- visual emphasis;
- focalization of information;
- epigraphs' emphasis;
- meta-narrative presentation of the text;
- contrasting visual linkings;
- actualization of narrative potential.

Also «Watchmen» as the socio-cultural phenomenon has been studied in the courses of history, economy, politics and sociology, while there have been no psycho-linguistic study on the novel. In other our articles we'll decide to focus mostly on the culturelogical aspects of the novel, and the results of these researches will be discussed and completely described.

#### References

1. Chatman S. Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film / Seymour Chatman. – New York : Cornell University Press, 1978. – 98 p.
2. Genette G. Narrative Discourse. An Essay in Method. Trans / Gerard Genette. – New York : Cornell University Press, 1980. – 136 p.
3. McCloud S. Understanding Comics. The Invisible Art / Scott McCloud. – New York : HarperCollins, 1993. – 220 p.
4. Moore A. & Gibbons D. Watchmen / Alan Moore & Dave Gibbons. – London : Titan Books (DC Comics), 1987. – 108 p.
5. Wolf-Meyer M. The World Ozymandias Made: Utopias in the Superhero Comic, Subculture and the Conservation of Difference / Matthew Wolf-Meyer // Journal of Popular Culture. – 2003. – P. 497–517.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Chatman S. Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film / Seymour Chatman. – New York : Cornell University Press, 1978. – 98 p.
2. Genette G. Narrative Discourse. An Essay in Method. Trans / Gerard Genette. – New York : Cornell University Press, 1980. – 136 p.
3. McCloud S. Understanding Comics. The Invisible Art / Scott McCloud. – New York : HarperCollins, 1993. – 220 p.
4. Moore A. & Gibbons D. Watchmen / Alan Moore & Dave Gibbons. – London : Titan Books (DC Comics), 1987. – 108 p.
5. Wolf-Meyer M. The World Ozymandias Made: Utopias in the Superhero Comic, Subculture and the Conservation of Difference / Matthew Wolf-Meyer // Journal of Popular Culture. – 2003. – P. 497–517.

*Received June 21, 2017*

*Revised July 24, 2017*

*Accepted August 18, 2017*

УДК 81'233:378.011.3–051

*Т. В. Кириченко*

*[glushenko13@ukr.net](mailto:glushenko13@ukr.net)*

## Особливості психологічних і психолінгвістичних характеристик комунікативно–мовленнєвої діяльності майбутніх учителів

---

Kyrychenko T. V. Features of psychological and psycholinguistic characteristics of communicative-speech activities of future teachers / T. V. Kyrychenko // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 175–186.

---

**T. V. Kyrychenko. Features of psychological and psycholinguistic characteristics of communicative-speech activities of future teachers. The article presents the results of the analysis of some scientific approaches to**

the study and defining the main psychological and psycho-linguistic characteristics of communicative-speech activities as activities of verbal communication, which is directly related to communicative activities, with the semantic interaction of its subjects.

It is shown that the study of the speech psychology peculiarities is based on the understanding of the notion of speech activities as a special form of verbal communication that can be used in other types of activities as well as act as an independent activity with a specific motivation, while remaining self-sufficient.

The communicative-speech activities are considered as a multidimensional phenomenon, as a way of organizing purposeful speaking and listening and mutually related with other psychic processes. It is found out that communicative-speech activities are the highest form of communication with a conscious communicative motive-purpose of the expression and understanding of personal senses and meanings.

It is substantiated that the main subject of the analysis of teacher's communicative-speech activity is the audition of its public expression as a set of communicative-speech actions aimed at the semantic perception and understanding of its content by pupils capable of providing speech influence and feedback. It is concluded that communicative-speech activities act as an important element of the future teachers' professional training and promote the development of their personality.

**Key words:** future teacher, professional formation, language, speech, communication, speech activities, communicative-speech activities, speech effect, verbal communication.

**Т. В. Кириченко. Особливості психологічних і психолінгвістичних характеристик комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх учителів.** У статті представлено результати аналізу наукових підходів щодо вивчення і визначення головних психологічних і психолінгвістичних характеристик комунікативно-мовленнєвої діяльності як діяльності мовленнєвого спілкування, що безпосередньо пов'язане з комунікативною діяльністю, зі смисловою взаємодією її суб'єктів.

Показано, що вивчення особливостей психології мовлення ґрунтується на розумінні поняття мовленнєвої діяльності як особливої форми активності, що може використовуватися в інших видах діяльності, а також виступати самостійною діяльністю зі специфічною мотивацією, залишаючись при цьому самоцінною та самодостатньою.

Розглянуто комунікативно-мовленнєву діяльність як багатовимірне явище, як спосіб організації цілеспрямованого говоріння й аудіювання та взаємообумовлених із ними інших психічних процесів. З'ясовано, що комунікативно-мовленнєва діяльність є найвищою формою комунікації з усвідомленим мовленнєвим мотивом-метою вираження й розуміння особистісних смислів і значень.

Обґрунтовано, що в якості основного предмета аналізу комунікативно-мовленнєвої діяльності вчителя є аудіювання його публічного



висловлювання як сукупності комунікативно-мовленнєвих дій, спрямованих на смислове сприймання і розуміння його змісту учнями, спроможного забезпечити мовленнєвий вплив і зворотний зв'язок. Зроблено висновок, що комунікативно-мовленнєва діяльність виступає як важливий елемент фахової підготовки майбутніх учителів та сприяє розвитку їх особистості.

**Ключові слова:** майбутній учитель, професійне становлення, мова, мовлення, комунікація, мовленнєва діяльність, комунікативно-мовленнєва діяльність, мовленнєвий вплив, мовленнєве спілкування.

**Постановка проблеми.** Успішність виконання професійних функцій учителя багато в чому залежить від якості його фахової підготовки у педагогічному виші, де не тільки відбувається засвоєння і відтворення провідних видів професійної діяльності, а й здійснюється розвиток особистості. Слід погодитись із думкою багатьох дослідників психології педагогічної діяльності, що в сучасних умовах учитель як сумлінний виконавець і навіть аналітик уже не задовольняє суспільство. Вимоги, які висуваються до нього, може задовольнити тільки вчитель-особистість. Розвиток особистості здійснюється як її взаємодія з оточенням, суспільством загалом. Найближчим оточенням учителя є педагогічний колектив, колективи учнів, батьків, виконавчі органи освіти, місцеві органи влади тощо. Ми поділяємо думку вчених про те, що розвиток особистості вчителя насамперед відбувається у комунікативно-мовленнєвій діяльності [6; 7]. Попри різноманіття праць, присвячених проблематиці професійного становлення вчителя, досліджень, орієнтованих на висвітлення питань його комунікативно-мовленнєвої діяльності, зокрема, з точки зору сучасного психолінгвістичного підходу, обмаль. Водночас ця проблематика не втрачає актуальності у зв'язку з підвищенням попиту на якісну фахову підготовку студентів – майбутніх учителів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема комунікативно-мовленнєвої діяльності знайшла своє висвітлення у низці наукових праць, проте більшість досліджень все ж присвячено проблематиці механізмів та структури педагогічного спілкування (О. О. Бодальов, Б. Ф. Ломов, В. А. Семиченко та ін.), особливостям розвитку комунікативних умінь, здібностей та компетентності вчителя (В. А. Кан-Калик, О. М. Корніяка та ін.). Слід також зазначити, що лише в окремих дослідженнях зустрічаємо спробу аналізу комунікативно-мовленнєвої діяльності з точки зору сучасної психології та психолінгвістики (Т. В. Ахутіна, В. П. Белянін, І.М. Румянцева).

Аналіз наукової літератури засвідчив, що системне уявлення про комунікативно-мовленнєву діяльність учителя може бути сформовано через прикладний теоретико-методологічний аналіз цієї особливої діяльності та з'ясування чинників, що зумовлюють її самостійний статус у процесі фахової підготовки майбутніх учителів. У зв'язку з цим вважаємо доцільним розглядати комунікативно-мовленнєву діяльність її суб'єкта – майбутнього вчителя, ураховуючи такі наукові підходи, як: діяльнісні позиції Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва; аналіз сутності мовлення у співвідношенні його з іншими психічними явищами у концепції О. Р. Лурії; положення про специфічні відмінності мови й мовлення, сформульовані М. І. Жинкіним, О. О. Леонтьєвим та про діалогічний характер мислення людини і, зокрема, її внутрішнього мовлення М. М. Бахтіна; вивчення психології мовлення у розумінні поняття комунікативно-мовленнєвої діяльності, що представлено у психолінгвістичних концепціях Т. В. Ахутіної, В.П. Беяніна, І. О. Зімньої, О. О. Леонтьєва, І. М. Румянцевої.

Оскільки комунікативно-мовленнєва діяльність учителя забезпечує його взаємодію із соціальним середовищем як в індивідуальній, так і груповій формі роботи з учнями, то цей феномен не може розглядатися окремо від поняття «спілкування» та тих характерних ознак, що вирізняють його різновиди, а також від поняття «комунікація». Уперше професійне мовлення розглядалося в працях О. О. Леонтьєва [7], де розкрито зміст різних видів спілкування, зокрема педагогічного. Тому, вирішення проблематики формування комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутнього вчителя лежить, передусім, у площині психології, психолінгвістики й професійної освіти. Питання ж розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності студентів на етапі їх навчання у вищому педагогічному навчальному закладі залишається ще недостатньо вивченими.

Відповідно, **метою статті** є характеристика психологічних і психолінгвістичних підходів щодо розуміння комунікативно-мовленнєвої діяльності з окресленням особливостей її розвитку в майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** У психології прийнято розрізняти поняття «мова» та «мовлення». Мова – це система умовних символів, за допомогою яких передаються співвідношення звуків, що мають для людей певне значення й зміст. Мова виробляється суспільством і становить собою форму відображення в суспільній свідомості людей їх суспільного буття. Основне при-

значення мови полягає в тому, що, будучи системою знаків, вона забезпечує закріплення за кожним словом певного значення. На протипагу мові мовленням називається сам процес словесного спілкування [4; 6; 7; 8].

У контексті взаємозалежності мислення і мовлення істотний внесок у розвиток цієї проблеми здійснив Л. С. Виготський [6]. У монографії «Мислення і мовлення» (розділ «Думка і слово») він показав співвідношення між думкою і словом. Довів, що значення слова є одночасно мовленнєвим й інтелектуальним процесом. Мовлення за своєю будовою не представляє простого дзеркального відображення будови думки. Тому мовлення не слугує вираженню готової думки, яка, перетворюючись у мовлення, перебудовується і видозмінюється. Вчений вважав, що саме в значенні слова актуалізується єдність мовлення та мислення, а вищим рівнем такої єдності є мовленнєве мислення. Смысл слова ніколи не буває повним. Він визначається розумінням реальності та внутрішнім світом особистості. Розуміння мовлення потребує розуміння його мотивів, того, з якою метою висловлювалася думка [4]. Натомість О. Р. Лурія розглядав мовлення як складну і специфічно організовану форму свідомої діяльності, в якій бере участь суб'єкт, що формулює мовленнєве висловлювання, та суб'єкт, що сприймає його. З одного боку, це експресивне мовлення, що починається з мотиву висловлювання, загальної думки, яка кодується потім за допомогою внутрішнього мовлення у мовленнєві схеми, що трансформуються у розгорнуте мовлення. З іншого боку, це імпресивне мовлення, що проходить зворотний шлях від сприймання потоку чужого мовлення та декодування його через аналіз, виділення суттєвих елементів і скорочення сприйнятого мовленнєвого висловлювання до деякої мовленнєвої схеми, яка трансформується під впливом внутрішнього мовлення у висловлювання, загальну думку. Вчений приділяв багато уваги внутрішньому мовленню у структурі мовленнєвої діяльності, означив його як перехідний етап між задумом і розгорнутим зовнішнім мовленням, як механізм, що дає змогу декодувати загальний задум у мовленнєве висловлювання [8].

У сучасній психології поняття мовленнєвої діяльності трактується у контексті теорії О. М. Леонтьєва [6], згідно з якою фіксуються її психологічний зміст (предмет, засоби, способи, продукт і результат мовленнєвої діяльності), потреби як передумови будь-якої діяльності, передбачається аналіз процесуальної сторони (фазовості) й зовнішньої структури (операціонально-мотиваційних планів діяльності). Мовлення може бути самостійною

діяльністю. Водночас воно може виступати несамостійною діяльністю, коли не має власних мотивів, цілей. Окрім того, мовленнєва діяльність є індивідуальним реалізуючим процесом кодування та декодування інформації у тій чи іншій мовній формі. Мовленнєва діяльність є найвищою формою мовленнєвої активності, одним із видів діяльності. Її прояви – це говоріння, аудіювання, читання, письмо. О. О. Леонт'єв [7] розробив і презентував теорію мовленнєвої діяльності – нині це психолінгвістика. Ідея професійного мовлення вперше й актуалізувалася цим ученим. Він розглядав мовленнєву діяльність як мовленнєву дію або ціль дії. Саме у формі окремих мовленнєвих дій мовлення обслуговує всі види діяльності індивіда, входячи до складу різноманітних актів трудової, ігрової, навчальної та пізнавальної діяльності. Комунікативно-мовленнєва діяльність є самодостатньою лише тоді, коли мовлення самоцінне, коли мотив, що лежить у його основі й спонукає до реалізації, не задовольняється іншим способом, окрім мовленнєвого. В інших випадках мовлення – це сукупність окремих мовленнєвих дій, що мають власну проміжну мету, підпорядковану загальній цілі акту діяльності особистості, в яку вони входять, і скеровуються загальним мотивом [7]. Дотримуючись цього підходу, ми розглядаємо комунікативно-мовленнєву діяльність як фахову складову в структурі професійної підготовки майбутніх учителів у вищій школі.

До мовлення належать говоріння (мовленнєвий акт) і результати говоріння (текст). На думку І. О. Зімньої, самостійним видом мовленнєвої діяльності є публічний виступ, який, як і будь-яка форма діяльності, характеризується певним психологічним змістом. В умовах публічного виступу та спілкування лектора з аудиторією проявляється справжня самостійність мовленнєвої діяльності, спрямована на задоволення комунікативної та пізнавальної потреби [5, с. 145–147]. Отже, висловлювання, співвіднесені з психологічною категорією комунікативно-мовленнєвих дій, є одиницею говоріння й аудіювання. Тому в якості основного предмета аналізу комунікативно-мовленнєвої діяльності вчителя є аудіювання його публічного висловлювання – сукупності комунікативно-мовленнєвих дій, спрямованих на смислове сприймання їх учнями. Публічне висловлювання вчителя – це комунікативно доцільне мовлення, зміст якого забезпечує його розуміння, орієнтоване на аудиторію слухачів та спрямоване на вплив. По суті комунікативно-мовленнєва діяльність учителя – це і є мовленнєвий вплив на учнів як умисна перебудова смислової сфери особистості. Здійснюваний у процесі публічного

виступу вплив учителя спроможний привернути увагу учнів до його висловлювання, забезпечити розуміння його змісту, а відтак прийняти переданий їм смисл [1; 2; 7]. Відповідно, комунікативно-мовленнева діяльність у психолінгвістиці розглядається у взаємозв'язку з поняттями «значення» і «смысл». Значення, згідно О. М. Леонтьєва, – це система об'єктивних зв'язків, відношень, взаємодій, що відображається і фіксується у слові, завдяки чому набуває стійкості. Значення виступає в єдності з особистісним смыслом як переживання суб'єктивної значущості предмета, діяльності чи події й усвідомлюється індивідом як «значення для мене» [6]. Безумовно, комунікативно-мовленнева діяльність нерозривна з вербальним значенням слова, фазового компонента її перебігу як при породженні висловлювання, так і сприйманні та розумінні його. У зв'язку з цим В. П. Белянін [2] у підручнику «Психолінгвістика» зазначає, що в процесі розуміння слухач устанавлює між словами смислові зв'язки, які складають в сукупності смисловий зміст конкретного висловлювання, результатом якого є розуміння або ж нерозуміння смислового змісту висловлювання. Вчений визначає три рівні розуміння слухачем смислового змісту висловлювання мовцем:

1) початковий, найбільш загальний рівень розуміння тільки основного предмета висловлювання – того, про що говорили, при цьому слухач не може відтворити смисловий зміст почутого;

2) другий рівень – рівень розуміння смислового змісту – визначається розумінням викладеної думки, її розвитком та аргументацією. Він характеризується розумінням не лише того, про що говорилось, але і того, що саме було сказано;

3) Вищий рівень – визначається розумінням не тільки того, що було сказано, а навіть це говорилось і які мовні засоби було застосовано. Таке розуміння смислового змісту виступу дає змогу слухачу зрозуміти мотиви, а також внутрішню логіку висловлювання та здійснити оцінку мовленнєвих засобів вираження думки мовцем [2, с. 103–104].

Отже, доречне формулювання смислів мовцем, і на підставі цього успішне формування смислів реципієнтів (слухачів) забезпечує доцільну комунікацію. Висловлювання як одиниця мовленнєвого спілкування завжди співвіднесене з комунікативною ситуацією та орієнтоване на учасників мовленнєвого процесу. При цьому в ньому викладається позиція мовця з урахуванням знань і можливої емоційної реакції комунікантів-слухачів (реципієнтів). Очевидно, що як розгорнуте висловлювання, так і текст включені в діяльність вищого порядку, аніж просто мов-

ленневе спілкування (заради спілкування). Формування смислів засвідчує не тільки контекстне розуміння, а й розуміння мовленневих намірів і прихованих мотивів [3, с. 50–51; 55]. Натомість, Т. В. Ахутіна з'ясувала, що мовленнєва діяльність є складним психонейролінгвістичним утворенням, а побудова висловлювання – це рух із глибини на поверхню, і навпаки. Вона довела реальність смислового, семантичного і поверхневого синтаксису в акті породження мовлення. Сучасні дослідження розуміння тексту доводять, що на кінцевому етапі його розуміння реципієнт вибудовує Модель ситуації. Дослідниця зазначає, що в процесі розуміння він будує репрезентацію поверхневої структури тексту, генерує пропозиціональну репрезентацію поверхневої структури тексту і, доповнюючи її, конструює аналогову Модель ситуації. Створення її передбачає об'єднання вербальної семантичної структури, аналогової зорової або багатомодальної перцептивної репрезентації. При цьому символічна і сенсомоторна репрезентації як доповнюють, так і обмежують одна одну й активізують асоціативні зв'язки в довготривалій пам'яті. В результаті цього вибудовується цілісний осмислений гештальт Моделі ситуації, в якій власний досвід і емоційна оцінка також відіграють важливу роль [1, с. 15–17].

Отже, комунікативно-мовленнєва діяльність є найвищою формою комунікації з усвідомленим мовленнєвим «мотивом-метою» (О. О. Леонтьєв). Мовлення, як відомо, виступає умовою комунікації як форми смислової взаємодії людей. Взаємодія, зокрема мовленнєва взаємодія, пронизує весь процес професійної діяльності вчителя. За визначенням Л. Е. Орбан-Лембрик [9], комунікація охоплює весь спектр зв'язків і взаємодій у соціальному середовищі, що передбачають безпосередні чи опосередковані контакти, реалізацію соціальних відносин, регуляцію соціального процесу, ціннісне ставлення до нього, обмін інформацією, співпереживання, взаємне розуміння, сприймання, відтворення, вплив однієї людини на іншу. Поза спілкуванням у соціальному середовищі, без взаємодії з іншими людьми, без соціально-психологічного відображення та залучення до цього процесу особистісних механізмів регуляції соціальних явищ не може бути справжнього розвитку особистості в соціумі. Вона вважає, що взаємозв'язок учасників комунікативного процесу виражається в таких реаліях, як-от: безпосередньому зв'язку і постійній залежності між ними, що позначається на системі кодування й декодування знаків, змісті повідомлення; цілеспрямованому впливі суб'єктів спілкування на комунікативний простір і навпаки,

що спричиняє зміни й розвиток кожного з них; виникненні в комунікативному просторі механізмів, які сприяють взаєморозумінню між суб'єктами інформації; виникненні суперечностей між учасниками комунікативного процесу і комунікативним простором у разі браку в останньому умов для ефективного обміну інформацією, налагодження взаєморозуміння та діалогу [9, с. 436–467].

Ураховуючи й узагальнюючи попередні тези, можна висловити думку, що власне комунікативно-мовленнева діяльність майбутнього вчителя може бути представлена як спеціалізоване використання мовлення (говоріння і аудіювання) для професійного спілкування, що забезпечує смислову взаємодію її суб'єктів. Така діяльність завжди предметна, соціально-орієнтована, цілеспрямована. Тому специфічна за своїм мотивом, який не може бути реалізованим ніяким іншим способом, окрім мовленнєвого спілкування. Проте, як спосіб організації усвідомлених дій говоріння й аудіювання, вона не може пояснити неусвідомлювані мовленнєві явища. І. М. Румянцева [10], автор інтегративної теорії мовлення, зазначає, що мовний сигнал не поступає в мозок людини ізольовано, лише у вигляді мовних знаків і кодів, він завжди супроводжується масою екстралінгвістичних стимулів, і в його сприйнятті працюють одразу всі органи чуттів і всі види аналізаторів. Розуміння мовлення відбувається тоді, коли починає відбуватися розрізнення мовленнєвих одиниць (фраз, слів) і слухач знаходить змістовний смисл в отриманій інформації. Водночас дослідниця підкреслює, що не всі дії людини, як зовнішні, так і внутрішні, нею усвідомлюються, оскільки в мовленні є велика кількість механізмів, які на рівні свідомості не працюють. Оскільки мовленнева діяльність – це особливий вид активності, завжди усвідомлюваний і цілеспрямований, І. М. Румянцева вважає за доцільне обговорювати не стільки мовленнєву діяльність, а скільки мовленнєву активність. Сучасна психолінгвістика орієнтується на опис процесів перетворення смислової інформації. Крім того, пильна увага приділяється аналізу процесів становлення та функціонування мовної свідомості, що безпосередньо відображається у мовленнєвій діяльності людини. Зважаючи на висловлювання О. Р. Лурії, С. Л. Виготського, О. О. Леонтьєва, В. П. Беляніна, Т. В. Ахутіної, І. М. Румянцевої, вважаємо обґрунтованим відносити поняття «діяльність» до розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутнього вчителя як свідомої, цілеспрямованої системи дій, а також відповідних їм мовленнєвих операцій та нейропсихолінгвістичних механізмів. У

результаті систематизації та узагальнення наукових розробок у психологічних та психолінгвістичних дослідженнях, ми дійшли висновку, що комунікативно-мовленнєва діяльність виступає в якості важливого елемента фахової підготовки майбутніх учителів. Поза сумнівом, ці особливості є не лише необхідною складовою розв'язання проблеми професійного мовлення студента, а й умовою ефективності його майбутньої професійної діяльності. Адже смислова комунікативна взаємодія вчителя з учнями об'єктивується у формі мовленнєвого спілкування.

**Висновки.** З огляду на вищезазначене можна констатувати, що у професійній діяльності вчителя основним знаряддям є мовлення, а вербальним засобом – професійна мова. Комунікативно-мовленнєва діяльність завжди предметна, соціально-орієнтована, цілеспрямована система мовленнєвих дій, що забезпечує смислову комунікативну взаємодію її суб'єктів. Вона може виступати самостійною діяльністю зі специфічною мотивацією, який не може бути реалізований ніяким іншим способом, окрім мовленнєвого спілкування. У якості основного предмета аналізу комунікативної діяльності є продукування й аудіювання публічного висловлювання. Отже, комунікативно-мовленнєву діяльність розглядаємо як багатовимірне явище, як спосіб організації цілеспрямованого говоріння й аудіювання і взаємообумовлених з ними інших психічних процесів. Окрім того, специфіка професійної діяльності вчителя зумовлює її репрезентування як навмисної, контрольованої, спрямованої на смислову взаємодію з учнями і спроможної забезпечити мовленнєвий вплив і зворотний зв'язок.

**Перспективи подальших розвідок** полягають у визначенні критеріїв та показників розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх учителів, а також розробці практичних курсів, орієнтованих на цілеспрямоване формування комунікативно-мовленнєвої діяльності у студентів.

#### **Список використаних джерел**

1. Ахутина Т. Смысл, смысловое поле и модель ситуации текста / Татьяна Ахутина // Психолінгвістика : [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2016. – Вип. 20 (1). – С. 15–24.
2. Белянин В. П. Психолінгвістика : учебник / В. П. Белянин. – М. : Флинта : Московский психол.-социальн. институт, 2003. – 232 с.



3. Белянин В. П. Диалоги о человеке говорящем и пишущем / В. П. Белянин, И. П. Шкуратова. – СПб. : Речь, 2011. – 211 с.
4. Выготский Л. С. Мысль и слово / Л. С. Выготский // Психология. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 462–512. – (Серия «Мир психологии»).
5. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев ; под. общ. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко и др. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
7. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – [3-е изд.]. – М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
9. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник / Л. Е. Орбан-Лембрик : у 2 кн.: Соціальна психологія особистості і спілкування. – К. : Либідь, 2004. – Кн. 1. – 576 с.
10. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 316 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Akhutina T. Smysl, smyslovoie pole i model' situatsii teksta / Tatiana Akhutina // Psikholingvistika : [zb. nauk. prats' DVNZ «Pereyaslav-Khmelynskyi derzhavnyi pedagogichnyi univer-sytet imeni Hryhoriya Skovorody»]. – Pereyaslav-Khmelynskyi : PP «SKD», 2016. – Vyp. 20 (1). – S. 15–24.
2. Belianin V. P. Psikholingvistika : uchebnyk / V. P. Belianin. – M. : Flinta : Moskovskiy psikhologo-sotsialnyi institut, 2003. – 232 s.
3. Belianin V. P. Dialogi o cheloveke govoryaschem i pishuschem / V. P. Belianin, I. P. Shkuratova. – SPb. : Rech, 2011. – 211 s.
4. Vygotskiy L. S. Mysl' i slovo / L. S. Vygotskiy // Psikhologiya. – M. : Izd-vo EKSMO-Press, 2000. – S. 462 – 512. – (Seriya «Mir psikhologiyi»).
5. Zimnyaya I. A. Lingvopsikhologiya rechevoi deyatel'nosti / I. A. Zimnyaya. – M. : Mosk. psikhol.-sots. in-t ; Voronezh : NPO «MODEK», 2001. – 432 s.
6. Lyeontiev A. N. Izbrannyye psikhologicheskyye proizvedeniya : v 2-h t. / A. N. Lyeontiev ; pod. obsch. red. V. V. Davydova, V. P. Zinchenko i dr. – M. : Pedagogika, 1983. – T. 2. – 320 s.

7. Lyeontiev A. A. Osnovy psikhologingvistiki / A. A. Lyeontiev. – [3-e izd.]. – M. : Smysl ; SPb. : Lan', 2003. – 287 s.
8. Luriya A. R. Yazyk i soznaniye / A. R. Luriya ; pod red. Ye. D. Khomskoi. – Rostov-na-Donu : Izd-vo «Feniks», 1998. – 416 s.
9. Orban-Lembrik L. Ye. Sotsial'na psikhologiya : pidruchnyk / L. Ye. Orban-Lembrik : u 2 kn.: Sotsial'na psikhologiya osobystosti i spilkuvannya. – K. : Lybid', 2004. – Kn. 1 – 576 s.
10. Rumyantseva I. M. Psikhologiya rechi i lingvopedagogicheskaya psikhologiya / I. M. Rumyantseva. – M. : PER SE ; Logos, 2004. – 316 s.

*Received June 5, 2017*

*Revised July 7, 2017*

*Accepted August 8, 2017*

УДК 159.923.3

*О. О. Киричук*

[ll73kk73@gmail.com](mailto:ll73kk73@gmail.com)

## **Фасиліативна детермінація психологічного благополуччя особистості: МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ТЕОРЕТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ**

---

Kyrychuk O. O. Facilitative determination of psychological well-being of a personality: methodological grounding and theoretical modeling / O. O. Kyrychuk // 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 38. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 186–198.

---

**O. O. Kyrychuk. Facilitative determination of psychological well-being of a personality: methodological grounding and theoretical modeling.** The article is devoted to the methodological grounding of the facilitative determination of psychological well-being of a personality. The presented theoretical and methodological analysis of the phenomenon of psychological well-being and elucidation of its psychological content, as well as the clarification of conceptual positions of definition of its facilitative determi-

nation, has formed the basis for the construction of theoretical model of the facilitative determination of psychological well-being of a personality, which reflects its main structural characteristics. The main structural components of psychological well-being of a personality have been distinguished (positive relations with others, autonomy, environment control, personality growth, goal in life, self-acceptance), each of which determines the ensuring extent of personality safety and comfort, and therefore contains two vectors considering the ensuring of psychological well-being in relation to oneself and regarding other people and surrounding reality is determined by the peculiarities of social inclusion of a personality into intrapersonal interaction in different variants of social relationships, group functioning and self-identification with the fragments of Self social. The facilitative determination is specified by socio-psychological adaptation, non-directive interactivity and involvement of a facilitative environment potential, which outline the degree of psychological well-being of a personality in generalized form. It is stated that the proposed theoretical model demonstrates the inseparable link between facilitation and experience of psychological well-being, which generates activity aimed to search self-identification and self-realization of a personality.

**Key words:** psychological well-being, facilitation, facilitative factors, socio-psychological adaptiveness, non-directive interactivity, involvement of facilitative environment potential, personality.

**О. О. Киричук. Фасиліативна детермінація психологічного благополуччя особистості: методологічне обґрунтування та теоретичне моделювання.** Статтю присвячено методологічному обґрунтуванню фасиліативної детермінації психологічного благополуччя особистості. Презентовано теоретико-методологічний аналіз проблеми феномену психологічного благополуччя та висвітлення його психологічного змісту, а також з'ясування концептуальних позицій визначення його фасиліативної детермінації, що склало основу для побудови теоретичної моделі фасиліативної детермінації психологічного благополуччя особистості, у якій відображено її основні структурні характеристики. Виокремлено ключові структурні компоненти психологічного благополуччя особистості (позитивні взаємини з іншими, автономія, керування оточенням, особистісне зростання, ціль у житті, самоприйняття), кожен із яких визначає міру забезпечення особистісної безпеки і комфорту, а отже, вміщує два вектори щодо забезпечення психологічного благополуччя стосовно себе та стосовно інших людей і навколишньої дійсності. Фасиліативну детермінацію визначають соціально-психологічна адаптованість, недирективна інтерактивність та задіяння фасиліативного потенціалу середовища, які в узагальненому вигляді окреслюють міру психологічного благополуччя особистості. Зазначено, що запропонована теоретична модель демонструє нерозривний зв'язок фасилітації та переживання психологічного благополуччя, що породжує активність, спрямовану на пошук самовизначення і самореалізації особистості.

**Ключові слова:** психологічне благополуччя, фасилітація, фасиліативні чинники, соціально-психологічна адаптованість, недирективна інтерактивність, задіяння фасиліативного потенціалу середовища, особистість.

**Постановка проблеми.** Стрімкі зміни в соціальному розвитку суспільства на сучасному етапі як ніколи загострили проблему фасиліативності, що є однією з визначальних у гуманізації людської діяльності, яка поряд із вивченням внутрішнього світу особистості через переживання нею психологічного благополуччя є однією з актуально гострих для психологічної науки. Останнім часом проблематика фасиліативності є предметом пізнання як психології, так і педагогіки, філософії, фізіології тощо. Так само й феномен психологічного благополуччя особистості претендує на широке міждисциплінарне використання.

Тому можна стверджувати, що науковий інтерес до проблематики фасиліативних чинників забезпечення психологічного благополуччя особистості ґрунтується на її багатогранності, міждисциплінарному статусі, значному соціальному запиті на прояв та розвиток фасиліативності в новій психологічній дійсності, пошуку напряму фасилітації у вирішенні завдань різного масштабу.

**Аналіз останніх досліджень.** Останнім часом психологічне благополуччя особистості досліджувалося в ситуаціях переживання терористичної загрози (Т. Короченко, Н. Тарабрина), адаптації мігрантів (З. Лепшокова), екстремальних умов життєдіяльності (О. Ширяєва), адаптації після психотравмуючої події (Л. Міллер), професійної діяльності майбутніх психологів (В. Лазаренко), у зв'язку з професійним зростанням (С. Корсканова) та ін. У психологічній літературі описано різні чинники, що впливають на формування психологічного благополуччя (Ю. Дубовик, Л. Козьміна, О. Паніна, О. Ширяєва, П. Фесенко та ін.), проте залишаються не з'ясованими ролі фасиліативних чинників, які у своєму інтерпретаційному змісті несуть розкриття багатоаспектності людських ресурсів, які є передумовою виявлення певних психологічних якостей, здатних забезпечувати глибокі та багатопланові перетворення особистісного й соціального характеру завдяки підвищенню продуктивності діяльності, її швидкості та якості, за умови присутності інших людей, які вміють «легко робити, ввічливо, привітливо, люб'язно», тобто в значенні «полегшувати взаємодію з іншими».

Фасиліативність вивчалась у межах філософії (Сократ, А. Бергсон, Дж. Мілль, А. Уотсон, М. Бердяєв, В. Соловйов та

ін.), фізіології (Фере, В. Бехтерев та ін.), у різних галузях психології, зокрема, соціальної (Р. Зайонс, Н. Триплет, В. Меде, Ф. Олпорт, М. Обозов, Д. Майєрс), загальної, педагогічної та вікової (О. Кондрашихіна, О. Врубльовська, О. Левченко, Т. Удіна, Т. Філь), психотерапії та психологічного консультування (К. Роджерс, Н. Роджерс, Ф. Бурнард, М. Боуен та ін.), педагогіки (С. Ромашіна, О. Козіна, Л. Тімоніна, Р. Дімухаметов, І. Пундик, О. Фісун, Б. Яковлев), а також більш конкретизовано при викладанні певних дисциплін: у післядипломній освіті (О. Самсонова, Т. Сорочан), у поєднанні з корекційною педагогікою (М. Смирнова) тощо або ж на перетині різних наук – наприклад, філософії, психології та педагогіки (О. Поддьяков) тощо.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування фасилітативної детермінації психологічного благополуччя особистості та презентації теоретичної моделі досліджуваного феномену.

**Виклад основного матеріалу.** В психології феномен психологічного благополуччя розробляється порівняно недавно, і, хоча й накопичено певний досвід його репрезентації, експліцитні уявлення про психологічне благополуччя ще не набули максимальної ясності й однозначності. Аналізуючи методологічний вимір вивчення зазначеного феномену, можна виокремити такі моделі психологічно благополучної людини, описані у *психодинамічній психології, біоенергетичному аналізі, психосинтезі Р. Ассаджіолі, гештальтпсихології Ф. Перлза, гуманістичній психології*.

Варто відзначити роботи вітчизняних психологів, які досліджували проблему психологічного благополуччя. Зокрема, П. Фесенко у визначенні поняття «психологічне благополуччя» акцентує на суб'єктивній емоційній оцінці людиною себе й власного життя, а також на аспектах позитивного особистісного функціонування [11]. Основна функція психологічного благополуччя, на думку Р. Шаміонова, полягає у створенні динамічної рівноваги між особистістю й навколишнім світом [13]. Психологічне благополуччя може виступати і як передумова узгодженості між особистістю й середовищем, і як один із критеріїв соціально-психологічної адаптації. Так, на думку В. Хащенко, важливим елементом суб'єктивного благополуччя може бути оцінка не тільки власного сьогодення та майбутнього, але й їхнє переживання у вигляді позитивних або негативних емоційних явищ [12]. У позитивній психології знаходимо аналог поняття психологічного благополуччя, описаний як «щастя» М. Аргайлом, який розуміє щастя як стан переживання задоволеності

життям загалом, загальне рефлексивне оцінювання людиною свого минулого й сьогодення, а також частоту і силу позитивних емоцій [2].

З огляду на проведений аналіз проблеми психологічного благополуччя, універсального характеру набуває наукова позиція К. Ріфф, яка на основі позитивного функціонування людини в гуманістичній психології виокремила такі показники, як: «позитивні взаємини з іншими», «автономія», «керування оточенням», «особистісне зростання», «ціль у житті», «самоприйняття», кожен із яких уміщує інтегральні ознаки суб'єктивного благополуччя людини [17]. Так, «автономія» вказує на самовизначення й незалежність; бажання діяти згідно зі своїм досвідом; здатність протистояти соціальному тиску в думках і вчинках; саморегуляцію поведінки; здатність оцінювати себе, виходячи з особистих стандартів. Ознаки «керування оточенням» указують на компетентність у керуванні повсякденними справами й здатність контролювати всю зовнішню діяльність; здійснення різноманітних видів діяльності; здатність обирати або створювати відповідні умови, що задовольняють особистим потребам і цінностям; ефективне використання можливостей, що випадають. «Особистісне зростання» визначає безперервний розвиток і реалізацію свого потенціалу; відкритість новому досвіду; почуття реалізації свого потенціалу; відстеження свого особистісного зростання й відчуття самовдосконалення з часом і все більше пізнання себе й своєї ефективності. «Позитивні взаємини з іншими» вказують на теплі взаємини з близькими й друзями; бажання піклуватися про інших людей; уміння співпереживати іншим; уміння знаходити компроміси у взаєминах. А «ціль у житті» демонструє наявність мети у житті; почуття усвідомленості свого минулого й сьогодення; присутність переконань, що надають життю сенсу. Залежно від того як розвинене «самоприйняття», можна говорити про наявність позитивного ставлення до себе й свого минулого; усвідомлення і прийняття різних сторін свого «Я», включаючи як позитивні, так і негативні якості.

Тому визначаючи фасилитивні чинники психологічного благополуччя особистості, нами зроблено акцент на теорії К. Ріфф. Конкретизуючи проблемні питання фасилітації, варто зазначити, що з огляду на широкомасштабність проблеми фасилітації та її прояву як фасилитивності особистості, нами окреслено основні понятійні акценти у визначенні цього психологічного явища.

Термін «фасилітація» має досить просте трактування, але часом він може бути дуже складним і включати найвищі рівні

людської взаємодії, комунікації [15]. У науці створено як окремі моделі фасилітації, так і представлено фасилітацію як складову інших моделей (найчастіше – втручання, впливу, взаємодії тощо). Так, у моделі втручання Дж. Хірона фасилітація містить дві базові категорії – авторитарну та фасиліативну, які, в свою чергу, поділяються на шість категорій для опису впливу людей під час допомоги. Фасиліативна включає такі складові елементи: катартичний – як допомога іншому задля висловлення та подолання думок і емоцій, із якими він раніше не стикався; каталітичний – як допомога іншому задля відображення, дослідження та вивчення самого себе, це допомагає йому стати самостійнішим у прийнятті рішень, розв’язанні проблем тощо; та підтримуючий – як створення, завойовування довіри іншого, зосереджуючи його увагу на своїх компетенціях, якостях і досягненнях. Якщо допомагаюче втручання авторитарне, то людина, переважно, надає інформацію, кидаючи виклик іншій людині або висувуючи пропозицію, що вона має робити. Якщо допомагаюче втручання фасиліативне, то фасилітатор стимулює іншого презентувати власні ідеї, рішення, демонструвати впевненість у собі тощо, допомагаючи йому досягти власних рішень [14].

Однією з фундаментальних робіт з узагальнення існуючих теоретико-емпіричних напрацювань є докторська дисертація М. Казанжі, у якій авторка обґрунтовує і верифікує концепцію фасиліативного потенціалу особистості, яка включає єдність актуалізаційного та ресурсного компонентів, специфіку реалізації в певних сферах міжособистісних стосунків, характер задіяння особливостей людини як передумов та механізмів фасиліативної взаємодії, ситуативних чинників та відповідних інтенцій [3].

Аналіз наукової праці М. Казанжі дав змогу використати базові теоретичні конструкції щодо обґрунтування фасиліативної детермінації психологічного благополуччя особистості. Передусім, це стосується базових позицій динамічної моделі фасиліативності, у якій дослідницею акумульовано такі положення: 1) інтенційність фасилітатора й об’єкта фасиліативного впливу; 2) актуалізація фасиліативного потенціалу; 3) залученість фасиліативного потенціалу середовища; 4) прояв фасиліативності в певній сфері життєдіяльності або їх сукупності; 5) вплив специфіки сфери прояву фасиліативності (формалізована чи неформалізована) на перебіг процесу фасилітації; 6) прояв різних граней загальної функції фасиліативності; 7) вплив особистісних особливостей та специфіки ситуації [3, с. 159].

Також нами було проаналізовано наукову позицію С. Ромашиної і О. Майер, які пропонують узяти за основу розуміння змісту та структури фасилітації педагога принцип гуманістичної психології та психотерапії «зрозуміти – простити – прийняти» [10]. Як об'єкт фасиліативного впливу дослідниками розглядаються діти (вони), спільнота педагога з дітьми (ми), сам педагог (я). За своєю суттю зазначена структура фасилітації є лінійною, яка розходиться за трьома векторами «вони – ми – я», тобто спрямованість фасилітації на себе, інших, сам процес взаємодії фасилітатора з дітьми.

Варто зауважити ще одну досить змістовну інтерпретацію моделі структури внутрішнього досвіду особистості в контексті дослідження проблематики фасиліативності, запропоновану І. Авдеевою [1]. Суб'єктний досвід включений в особистісний, суб'єктивний, індивідуальний досвід і характеризується усвідомленістю, структурованістю, ціннісною значущістю, світоглядною орієнтацією та відрефлексованістю. Сама фасилітація ґрунтується на використанні суб'єктного досвіду. Найважливішими характеристиками фасилітації є суб'єктна спрямованість, недирективна інтерактивність, контекстність, динамічна багатозначність. Ці характеристики пов'язані зі змістовно-цільовими та структурними особливостями фасиліативної взаємодії. Суб'єктна спрямованість є системоутворюючою характеристикою фасилітативних технологій [1]. У цьому контексті О. Маслова додає, що спрямованість фасилітації може бути на себе, на педагогічну діяльність чи на дитину [7], а Д. Хантер, А. Байлі та Б. Тейлор виокремлюють фасилітацію себе, інших чи групи [16].

Розкриваючи зміст поняття «фасиліативність» як прояву фасилітації, Б. Ломов зазначав, що саме фасиліативність відіграє одну з провідних ролей у «відношеннях» людини та соціального світу, завдяки якій можна визначити приналежність до соціальної системи. Соціальні якості як системні виражають родову сутність людини, прояви якої різноманітні. Соціальні якості не є чимось зовнішнім щодо людини, адже психологічні властивості людини поза системою суспільних відносин, у яку ця особистість включена, просто не існують [6, с. 61–63].

Проведений аналіз проблеми дає усі підстави для побудови *теоретичної моделі фасиліативної детермінації психологічного благополуччя особистості*, у якій відображено її основні структурні характеристики (рис. 1).





**Рис. 1. Модель фасилітаивної детермінації психологічного благополуччя особистості**

В основі побудови запропонованої моделі закладено структурний зміст основних компонентів психологічного благополуччя особистості за теорією К. Ріфф – позитивні взаємини з іншими, автономія, керування оточенням, особистісне зростання, ціль у житті, самоприйняття, кожен із яких визначає міру забезпечення особистісної безпеки і комфорту, а отже, вміщує два вектори щодо забезпечення психологічного благополуччя стосовно себе та стосовно інших людей і навколишньої дійсності.

Забезпечення психологічного благополуччя особистості стосовно себе визначається мірою впізнавання й усвідомлення різноманітних складових власної особистості, її структури, якостей, властивостей, здібностей, цілей та істинної мотивації; а забезпечення психологічного благополуччя особистості стосовно

інших людей і навколишньої дійсності визначається особливостями соціального включення людини у міжособистісну взаємодію; це специфічна ознака потенціального розкриття людини у різноманітних варіантах соціальних взаємовідносин, групового функціонування й отожднення себе з фрагментами соціального «Я», що припускає свідоме й активне сприйняття навколишнього світу, а також активне внутрішнє відтворення особистістю прийнятих норм і цінностей у своїй діяльності.

Фасилітативну детермінацію визначають соціально-психологічна адаптованість, недирективна інтерактивність та залучення фасилітативного потенціалу середовища, які в узагальненому вигляді окреслюють міру психологічного благополуччя особистості. Передусім, *соціально-психологічна адаптованість* особистості складає основу як її особистісного, так і соціального здоров'я, а тому може інтерпретуватися як стан благополуччя, при якому людина має змогу реалізувати свій власний потенціал, боротися зі звичайними життєвими стресами, продуктивно працювати, а також робити внесок у життя суспільства; також саме в ознаках соціально-психологічної адаптованості знаходимо прояви соціального здоров'я людини, яке відображається в таких характеристиках, як адекватне сприйняття соціальної дійсності, адаптація до фізичного й соціального середовища, спрямованість на суспільну справу, культура споживання, альтруїзм, емпатія, відповідальність перед іншими, безкорисливість, демократизм у поведінці [4].

*Недирективна інтерактивність* як фасилітативний чинник визначає міру сприяння в розвитку іншої особистості й найчастіше проявляється в контексті допомагаючих відносин. Найкраще цей чинник описаний у теорії К. Роджерса, який розглядав допомогу іншому як акт взаємодії, що дає змогу іншій людині краще усвідомити себе, зайняти особистісну позицію, бути суб'єктною. Це є головним у справжній допомозі іншому й умовою успішності психотерапії. Людині надається можливість зробити кроки у напрямку конструктивних змін, тобто особистісно розвиватися [9].

*Залучення фасилітативного потенціалу середовища* визначається як вплив так званої групової енергії, що, за твердженням Р. Шварца, визначає інтеграцію стилю фасилітатора та власного стилю людини, який повинен бути взаємним [18]. Тобто, крім впливу фасилітатора важливо залучати фізичні, інтелектуальні, емоційні, інтуїтивні, креативні та інші можливості членів гру-

пи. Саме така комбінація сприятливих чинників зробить фасилітацію найефективнішою.

Усі виокремлені фасилітаційні чинники в комплексі складають основу оформлення *соціально здорової особистості*, яку можна трактувати як «розвиток і рух у бік самоактуалізації» [8]. Стрижень здорової особистості складають соціально-моральні якості особистості, такі як прийняття себе та інших, спонтанність і вміння концентруватися на проблемі, автономія, скромність і повага до оточуючих, самостійність дій, незалежність суджень, відповідальність за зроблений вибір, інтелектуальна розвиненість, здатність до творчості та саморозвитку. І, найважливіше, що незмінним критерієм здорової (зрілої, гармонійної, повноцінної) особистості є особистісна зрілість, яка вміщує такі характеристики: широкі межі «Я», активна участь у трудових, сімейних і соціальних взаєминах; здатність до теплих і відвертих соціальних контактів (дружня інтимність і співчуття); емоційна стійкість і сприйняття; реалістичне сприйняття людей, об'єктів, ситуацій; вибудовування реальних цілей, досвід і рівень прагнень; здатність до самопізнання і наявність почуття гумору; цілісна життєва філософія, яка об'єднує основу життя [5].

Отже, запропонована нами теоретична модель фасилітаційної детермінації психологічного благополуччя особистості демонструє нерозривний зв'язок фасилітації та переживання психологічного благополуччя, що породжує активність, спрямовану на пошук найкращого способу самореалізації особистості, запускає в дію механізми самовизначення, які відповідальні за планування, рефлексію і самовдосконалення, завдяки чому людина може реорганізувати наявний досвід, який є реальним життєвим матеріалом для вияву ціннісно-сміслових можливостей і змістовно забезпечує рефлексивний процес осмислення, переосмислення і дієвого перетворення найближчого оточення.

**Висновки.** Теоретичне обґрунтування проблеми ще раз доводить, що запропонований варіант моделювання є продуктивним засобом визначення фасилітаційного профілю психологічно благополучної особистості.

**Перспективи подальших досліджень.** Теоретичне обґрунтування фасилітаційної детермінації психологічного благополуччя особистості та презентація теоретичної моделі досліджуваного феномену можуть бути продовжені у напрямі розробки різноманітних емпірико-діагностичних програм дослідження проблеми.

### Список використаних джерел

1. Авдеева И. Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Ч. 1: Субъектная направленность / И. Н. Авдеева // Горизонты образования. – 2012. – № 2 (35). – С. 37–43.
2. Аргайл М. Психология счастья / Майкл Аргайл. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 271 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Казанжи М. Й. Психологія фасилітативного потенціалу особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Марія Йосипівна Казанжи. – Одеса, 2014. – 463 с.
4. Кукса В. О. До еволюції визначення поняття «здоров'я» / В. О. Кукса // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. – Київ : Університет «Україна», 2004. – 448 с.
5. Ложкин Г. В. Психология здоровья человека : учеб. пособ. / Г. В. Ложкин, М. И. Мушкевич, Ю. А. Бохонкова ; [под ред. Г. В. Ложкина]. – Луганск : Изд-во «Ноулидж», 2012. – 288 с.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1999. – 350 с.
7. Маслова Е. А. Сущность и структура фасилитативной направленности личности будущего педагога / Е. А. Маслова // Вест. Моск. город. пед. ун-та ; Серия «Педагогика и психология». – 2011. – № 3. – С. 109–117.
8. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 370 с.
9. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / Карл Роджерс. – Москва : ЭКСМО–Пресс, 1999. – 254 с.
10. Ромашина С. Я. Фасилитативная педагогика / С. Я. Ромашина, А. А. Майер : [учеб. пособ.]. – Москва : Директ-Медиа, 2013. – 327 с.
11. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Павел Петрович Фесенко. – Москва, 2005. – 35 с.
12. Хащенко В. А. Модель субъективного экономического благополучия / В. А. Хащенко // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 3. – С. 38–50.
13. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – 180 с.

14. Heron J. The Complete Facilitator's Handbook / John Heron. – London : Kogan Page, 1999. – 414 p.
15. Hogan Ch. Understanding Facilitation: Theory and Principles / Christine Hogan. – London : Kogan Page, 2002. – 249 p.
16. Hunter D. The Facilitation of Groups / Dale Hunter, Anne Bailey, Bill Taylor. – Cambridge : University Press, 1996. – 215 p.
17. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727.
18. Schwarz R. The Skilled Facilitator: A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers and Coaches / Roger Schwarz. – San Francisco : Jossey-Bass, 2002. – 407 p.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Avdeeva I. N. Psihologicheskaya charakteristika fasilitativnyh pedagogicheskikh tehnologiy. Ch. 1: Sub'ektnaya napravlenost' / I. N. Avdeeva // Gorizontyi obrazovaniya. – 2012. – № 2 (35). – S. 37–43.
2. Argayl M. Psihologiya schastya / Maykl Argayl. – 2-e izd. – Sankt-Peterburg : Piter, 2003. – 271 s.: il. – (Seriya «Mastera psihologii»).
3. Kazanzhi M. Y. Psihologiya fasilyativnogo potentsialu osobistosti : dis. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.01 / Mariya Yosipivna Kazanzhi. – Odesa, 2014. – 463 s.
4. Kuksa V. O. Do evolyutsiyi viznachennya ponyattya «zdorov'ya» / V. O. Kuksa // Aktualni problemi navchannya ta vihovannya lyudey z osoblivimi potrebami : zb. nauk. prats. – Kiyiv : Universitet «Ukrayina», 2004. – 448 s.
5. Lozhkin G. V. Psihologiya zdorovya cheloveka : ucheb. posob. / G. V. Lozhkin, M. I. Mushkevich, Yu. A. Bohonkova ; [pod red. G. V. Lozhkina]. – Lugansk : Izd-vo «Noulidzh», 2012. – 288 s.
6. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii / B. F. Lomov. – Moskva : Nauka, 1999. – 350 s.
7. Maslova E. A. Suschnost i struktura fasilitativnoy napravlenosti lichnosti buduschego pedagoga / E. A. Maslova // Vest. Mosk. gorod. ped. un-ta ; Seriya «Pedagogika i psihologiya». – 2011. – № 3. – S. 109–117.
8. Maslou A. Motivatsiya i lichnost' / Abraham Maslou. – Sankt-Peterburg : Evraziya, 1999. – 370 s.

9. Rodzhers K. R. Konsultirovanie i psihoterapiya. Noveyshie podhodyi v oblasti prakticheskoy raboty / Karl Rodzhers. – Moskva : EKSMO–Press, 1999. – 254 c.
10. Romashina S. Ya. Fasilitativnaya pedagogika / S. Ya. Romashina, A. A. Mayer : [ucheb. posob.]. – Moskva : Direkt-Media, 2013. – 327 s.
11. Fesenko P. P. Osmyslennost zhizni i psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 / Pavel Petrovich Fesenko. – Moskva, 2005. – 35 s.
12. Haschenko V. A. Model sub'ektivnogo ekonomicheskogo blagopoluchiya / V. A. Haschenko // Psihologicheskii zhurnal. – 2005. – T. 26. – № 3. – S. 38–50.
13. Shamionov R. M. Psihologiya sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti / R. M. Shamionov. – Saratov : Izd-vo Saratov. un-ta, 2004. – 180 s.
14. Heron J. The Complete Facilitator's Handbook / John Heron. – London : Kogan Page, 1999. – 414 p.
15. Hogan Ch. Understanding Facilitation: Theory and Principles / Christine Hogan. – London : Kogan Page, 2002. – 249 p.
16. Hunter D. The Facilitation of Groups / Dale Hunter, Anne Bailey, Bill Taylor. – Cambridge : University Press, 1996. – 215 p.
17. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727.
18. Schwarz R. The Skilled Facilitator: A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers and Coaches / Roger Schwarz. – San Francisco : Jossey-Bass, 2002. – 407 p.

*Received June 16, 2017*

*Revised July 13, 2017*

*Accepted August 14, 2017*

*Л. Д. Климанська*

*larysa\_kl@ukr.net*

*М. В. Кліманська*

*marina.klimanska@gmail.com*

## **Психологічні особливості образу радянського минулого України в уявленнях сучасної студентської молоді**

---

Klymanska L. D. Psychological peculiarities of the Soviet past of Ukraine in the representations of modern student youth / L. D. Klymanska, M. B. Klimanska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 38. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 199–214.

---

**L. D. Klymanska, M. B. Klimanska. Psychological peculiarities of the Soviet past of Ukraine in the representations of modern student youth.** Contemporary trends in studying memory about the Soviet past in the human sciences are analyzed in this article. The results of a survey of Lviv student youth, which was conducted by the method of a semi-structured in-depth interview, are proposed. The purpose of the survey was to determine the psychological peculiarities of the image of the Soviet past of Ukraine among the representatives of the first post-Soviet generation as a prism in their attitude toward the current situation in Ukraine and its potential European future in a situation where the approving and implementation of Decommunization Acts became an additional factor in actualizing the discussions about the Soviet past. On the basis of analysis of interviews' transcripts two main criteria, which characterize the attitude toward the Soviet past among people, which haven't any experience of living in Soviet Union were defined. They are: the family context, which appears in the «memoirs» about the Soviet past, and which presupposes the presence of memory's elements about the Soviet past in the family ambience of informant and certainty or uncertainty in his assessments of the Soviet past.

Five main types of attitudes of Ukrainian youth to the Soviet past of Ukraine were identified on the basis of these criteria: the position of a certain positive or negative assessment, the position of uncertain assessment, the position of abstract certain interest and the position of declarative interest. Each of the types was characterized by the description of it's cognitive (the idea of informants about the Soviet reality); emotional (positive or

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

M. B. Klimanska – the scientific contribution of the co-author is 50%.

negative emotional context in which these ideas were presented) and behavioral (attitudes towards Decommunization Acts and plans of the informant about his future inside or outside of Ukraine) peculiarities.

**Key words:** communicative memory, cultural memory, Soviet Union, the image of Soviet past, decommunization.

**Л. Д. Климанська, М. Б. Кліманська.** Психологічні особливості образу радянського минулого України в уявленнях сучасної студентської молоді. У статті проаналізовано сучасні тенденції дослідження пам'яті про радянське минуле в гуманітарних науках. Запропоновано аналіз результатів опитування студентської молоді м. Львова, що було реалізовано за допомогою методу напівструктурованого глибинного інтерв'ю. Метою опитування було визначити психологічні особливості образу радянського минулого України в уявленнях першого пострадянського покоління як призми у ставленні до сучасної ситуації в Україні та її потенційного європейського майбутнього в умовах, коли додатковим чинником актуалізації дискусій стосовно радянського минулого стало прийняття та реалізація законів про декомунізацію. На основі аналізу транскриптів інтерв'ю було визначено два основних критерії, які характеризують ставлення до радянського минулого людей, що не мають досвіду проживання в ньому: родинний контекст, який присутній у «спогадах» про радянське минуле, що передбачає наявність елементів спогадів про радянське минуле в колі сім'ї інформанта, та однозначність або неоднозначність в оцінках радянського минулого.

На основі цих критеріїв було визначено п'ять основних типів ставлення української молоді до радянського минулого України: позиція однозначної позитивної або негативної оцінки, позиція неоднозначної оцінки, позиція абстрактної однозначної зацікавленості та позиція декларативної зацікавленості. Кожен із типів охарактеризовано через опис когнітивних (уявлення інформантів щодо радянської реальності); емоційних (позитивний чи негативний емоційний контекст, у якому перебувають ці уявлення) та поведінкових його особливостей (ставлення до законів про декомунізацію і планів інформанта щодо свого майбутнього всередині або поза межами Української держави).

**Ключові слова:** комунікативна пам'ять, культурна пам'ять, Радянський Союз, образ радянського минулого, декомунізація.

**Постановка проблеми.** Свого часу Дж. Неру сказав: «Минуле завжди з нами, і все, що ми собою являємо, виходить із минулого. Ми його творіння, і ми живемо, занурені в нього. Не розуміти цього і не відчувати минулого означає не розуміти теперішнього». У сучасних гуманітарних науках тема минулого і пам'яті про нього є цікавим та дискусійним об'єктом дослідження. Підкреслюється, що історична пам'ять існує в полі своєрідної напруги свободи і несвободи: минуле як конструкт, з одного боку, створюється людиною залежно від її актуальних потреб і



можливостей, водночас, наступні покоління не є вільними від травматичного досвіду минулого і не мають можливості обходитися з ним на свій розсуд [1].

Радянське минуле нашої країни являє собою тривалий історичний період, у якому відбувалась соціалізація більшої частини дорослого населення сучасної України. Часто воно є темою сімейних розмов, що ведуться в різних емоційних контекстах. Важливість ролі, яку відіграє радянське минуле в сучасних українських реаліях, підтверджується результатами опитувань соціологічної групи «Рейтинг», яка щорічно проводить дослідження з метою відстеження динаміки ностальгії за СРСР: дослідження, проведене восени 2016 року, засвідчило, що третина досліджуваних (35%) шкодують про розпад у 1991 році Радянського Союзу. Отримані дані також демонструють, що кількість досліджуваних, які шкодують про розпад СРСР, хоч і незначним чином, але зростає порівняно з результатами 2014 і 2015 років (33% і 31% відповідно) [6].

Натомість, що стоїть за цифрами і відсотками? Що саме українці думають про радянське минуле України? Чи є різниця у змістовних «шкодую» чи «не шкодую» за СРСР? Якими є уявлення молодих людей, які не жили в часи існування СРСР на території України? Запропоноване дослідження зосереджено на образі радянського минулого держави в уявленнях сучасних молодих людей як призми у ставленні до сучасної ситуації в Україні та її потенційного європейського майбутнього в умовах, коли додатковим чинником актуалізації дискусій стосовно радянського минулого стало прийняття законів про декомунізацію (квітень-травень 2015 року) та їх реалізація.

**Аналіз останніх досліджень.** Німецьким дослідникам Яну й Алейді Ассман належать відомі роботи, присвячені проблемам різних видів пам'яті: індивідуальної, соціальної, політичної, культурної тощо, які розглядаються ними в історичному травматичному контексті [1; 2]. Продовжуючи думку М. Хальбвакса, вони стверджують, що індивідуальні спогади існують тільки в соціальному середовищі: «діти та онуки включають частину спогадів старших членів сім'ї до складу власного досвіду, де змішуються почуте та пережите» [1, с. 15]. Спогади також існують в особливому часовому періоді, яким є «період одночасного існування декількох поколінь (зазвичай, їх буває три, у виключних випадках навіть п'ять), які завдяки безпосередньому спілкуванню утворюють спільноту спільного досвіду, спогадів і нарати-

вів» [1, с. 15]. Отже, можна сказати, що пам'ять про радянське минуле нашої держави є частиною оперативної пам'яті нашого суспільства.

Проблематика пам'яті про радянське минуле привертає увагу науковців різних гуманітарних наук: в Україні ця тема представлена роботами О. Гайдай [3], Е. Позднякової-Кирбят'євої [10], у яких аналізуються історичні акценти в уявленнях про цей період існування нашої держави та емоційні переживання, що з ними пов'язані. Російськими дослідниками визначаються основні концепти в масових уявленнях про Радянський Союз [5], особливості та джерела уявлень про нього в першого пострадянського покоління [4], роль образу радянського минулого в формуванні ідентичності сучасних росіян [7; 9].

У своїх попередніх дослідженнях ми вже звертались до особливостей спогадів про радянське минуле осіб, які мали реальний досвід проживання в Радянському Союзі [8].

Метою цього дослідження стало визначення психологічних особливостей образу радянського минулого України в уявленнях сучасної студентської молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження проводилось методом напівструктурованого інтерв'ю. Загалом було проведено 13 інтерв'ю з молодими людьми віком від 17 до 23 років (із них шестеро дівчат і семеро хлопців), переважно студентами вищих навчальних закладів міста Львова. Тексти інтерв'ю пізніше проходили через процедуру щільного опису і кодування. Виділені коди складались у категорії і субкатегорії.

Перш ніж перейти до аналізу отриманих результатів, слід зазначити, що особливим був сам процес інтерв'ювання. За даними дослідження української дослідниці О. Гайдай, більшість студентів підтверджували, що радянський період життя їхніх батьків був темою сімейних розмов [3, с. 97], проте складалось враження, що для деяких інформантів ця проблема ледве не вперше усвідомлено аналізувалась власне під час інтерв'ю, тобто ця частина минулого є своєрідним інтроєктом, який неусвідомлено приймається без попереднього його критичного аналізу. Деякі уявлення щодо радянської реальності за своїм змістом стосувались не особливостей Радянського Союзу, а приписувались йому на підставі знань про специфіку загальних тенденцій розвитку світової економіки / історії того періоду (наприклад, окремі інформанти акцентували розвиток промисловості, як характеристику виключно Радянського Союзу).

Відкритим залишилось питання, чи негативні оціночні висловлювання щодо радянського минулого стосувались його об'єктивних характеристик чи бажання інформантів знецінити старше щодо себе покоління. Очевидно, що в процесі аналізу транскриптів ці моменти однозначно розвести неможливо.

Проведене дослідження дозволило виокремити декілька основних типів ставлення молодих українців до радянського минулого нашої держави, пов'язаних з образом Радянського Союзу в свідомості сучасних українців. В основу виділення таких типів ставлення покладено два критерії, які виявилися критичними для настанов щодо радянського минулого людей, що не мають досвіду проживання такого минулого. **Перше – це родинний контекст, який присутній у «спогадах» про радянське минуле.** Під категорією «родинний контекст» розуміємо присутність елементів спогадів про радянське минуле в колі сім'ї інформанта. Частина з них, розповідаючи про минуле, спиралась на згадки про ті часи з боку своїх бабусь та дідусів, батьків як таких, що прожили якийсь час у радянському контексті й навіть мали визначені маркери-згадки про те, що там відбувалось («вони (батьки) жили в той час»<sup>1</sup>; «через релігійні переконання мій дідусь був висланий у Сибір, де він жив із сім'єю 18 років»; «Я знаю, ... що мої батьки, якби не об'єднання всіх народів, то напевно б не зустрілися, тому що в мене мама була відправлена на практику з-за Карпат і аж до Сибіру, і там вони одружилися...»). Розповідь про події, що відбувались у родині в той час, потенційно може вестись у двох ключах: або із залученням емоційної складової (і тоді інформант використовує емоційно забарвлені поняття («жахливі речі», «дуже важко», «окупація», «загарбання земель», «усі гроші просто з України йшли в ... казну тої совкової влади»), або з раціоналізацією того, що сталося («...старших людей... можна зрозуміти, тому що ... вони хочуть повернути СРСР, на мою думку, просто через те, що вони хочуть повернути не так сам СРСР, як свою молодість»).

**Друге – це однозначність або неоднозначність в оцінках радянського минулого.** Однозначність передбачає категоричну, як правило, негативну оцінку («в мене немає ніякого позитивного відношення до Союзу», «це була дуже велика помилка для України»). Яскраво позитивної однозначної оцінки жоден з інформантів не давав, однак там, де інформанти зазначали, що ставлення до колишнього радянського минулого є нейтральним, де перед-

<sup>1</sup> У лапках запропоновано дослівні цитати з різних інтерв'ю.

бачалось, що були якісь однозначно позитивні речі в радянському минулому і не варто від них відмовлятися, відчувалось позитивне забарвлення образу радянського минулого. Натомість, у частини інформантів однозначна оцінка минулого не прозвучала. Навпаки, вони часом намагались знайти, попри негативне ставлення до радянського минулого, позитивні риси, які варто було б перенести в сьогодення («обидві сторони мали плюси, і не потрібно зараз, як роблять деякі люди, виносити на вітер слави одну силу», «крайній радикалізм завжди призводить до певних проблем, тому, відповідно, потрібно відштовхуватись від раціоналізму, від певної золоті середини. Ніколи не треба підходити до проблем з «гарячою головою», потрібно бути тверезомислячим і все думати на холодну голову», «50 на 50, тобто і там було погано, але, з другого боку, все було якось доступніше, ніж зараз, тому що як би і квартири вчителям давали...»).

На основі запропонованих критеріїв можна визначити п'ять основних типів ставлення української молоді до радянського минулого України (4 позиції, одна з яких передбачає поділ на дві підпозиції: позиція однозначної позитивної або негативної оцінки) (табл. 1).

Таблиця 1

**Типи ставлення української молоді до радянського минулого України**

	<b>Емоційний родинний контекст</b>	<b>Раціоналізований родинний контекст</b>
<b>Однозначність в оцінках</b>	Позиція однозначної позитивної або негативної оцінки	Позиція абстрактної однозначної зацікавленості
<b>Неоднозначність в оцінках</b>	Позиція неоднозначної оцінки	Позиція декларативної зацікавленості (незацікавленості)

Структуру кожної позиції можна охарактеризувати за трьома класичними компонентами: когнітивним (уявлення інформантів щодо радянської реальності), емоційним (позитивний чи негативний емоційний контекст, у якому перебувають ці уявлення) та поведінковим, який передбачає в цьому випадку проєкцію в сучасну українську реальність, тобто ставлення, наприклад, до прийнятих у травні 2015 року в Україні законів про декомунізацію і планів інформанта щодо свого майбутнього всередині або поза межами Української держави.

Проаналізовані транскрипти глибинних інтерв'ю дозволили віднести інтерпретацію окремими інформантами радянського минулого до одного з описаних типів у більшій чи меншій мірі, проте варто зазначити, що мало хто з них представляв собою ідеальний тип, який можна вписати у рамки тільки однієї категорії.

Отже, спробуємо описати зазначені позиції з посиланням на висловлені думки інформантів.

Позиція однозначної позитивної або негативної оцінки – це позиція людини, яка «вписана» в родинний контекст. Сам контекст вона оцінює або позитивно, або негативно, і саме він, тобто родинний контекст, перетворюється на визначник у ставленні до колишнього Радянського Союзу і, відповідно, до радянського минулого України.

**Позиція однозначної позитивної оцінки.** Уявлення інформанта про радянську реальність дуже приблизні й розглядаються переважно через споживчі практики: *«менше товарів і, відповідно, за них менше треба платити»*; *«...можна було купити стільки-стільки, а зараз нічого не купиш чи навіть на маршруті не пройдеш»*; *«О, в Радянському Союзі – там молоко було за 3 копійки!»*; *«О, там такого не було, та ніхто собі такого не дозволяв, та як то джинси подрані...»* та загальну соціальну атмосферу, захист: *«порядок, було відчуття якоїсь стабільності»*. До позитивних рис буденного життя в колишньому Радянському Союзі відносять стабільність, почуття впевненості, ґрунт під ногами. Згадуючи про сучасні проблеми українських студентів, одна з інформанток поділилась, імовірно, наболілим: *«Тоді (після завершення навчання в університеті) – ти мав одразу відпрацювати декілька років. ... Тебе направляли. В нас же є державне замовлення, але коли шукаєш роботу – цієї роботи немає. ... Там (у Радянському Союзі) такої проблеми не було. Тобто була більша стабільність, більше відчуття впевненості, якийсь ґрунт під ногами»*.

Позитивність у ставленні до радянського минулого автоматично переростає в бажання перенести з цього минулого позитив у нинішнє життя в Україні: *«Я думаю, що, в будь-якому випадку, від минулого не можна відмовлятися... Це було і воно завжди залишиться. Якщо... щоб це правильно взяти з нього, а там багато чого можна взяти, проаналізувавши, і було багато позитивних сторін, яких у наш час не вистачає...»*. До таких позитивів, які можна було б перенести в сьогодення, інформанти включають,

окрім стабільності, контроль над поведінкою людей, зокрема дітей («дисципліна в навчальних закладах»), державне піклування про долю людини, державне замовлення на молодих спеціалістів.

Уявлення інформантів про «людину радянську» так само позитивізовані: піклування держави про людину має свої плюси. Починає, на думку інформантів, діяти логіка: *«державна дбає про мене, і я буду дбати про державу»*. Зауважується, що колективна праця не давала можливості зростати в людині паросткам егоїзму: *«людина не була настільки егоїстичною, якою вона є зараз. Тоді... в людей була навіть якась спільна свідомість. Зараз кожного людина, таке враження, ніби окремо»*.

Когнітивні елементи у цих інформантів емоційно забарвлені родинним контекстом: це особистісне ставлення, пережиті разом із бабусями і дідусями історії про те, як там жилося. Ці емоції виплескуються в ході інтерв'ю у вживанні емоційно забарвлених слів, які виявляють зацікавленість інформанта.

Поведінкові елементи є логічним продовженням уявлень про радянське минуле й емоційної його оцінки. Ставлення до закону про декомунізацію, як правило, скептичне: *«Ну, ідея ніби непогана..., проте вона зараз недоречна. Зараз набагато важливіші проблеми з тим, що... відбувається на Сході, смерть людей, переселення цих людей, війна, тобто слід припинити ці конфлікти, а не займатися тим, щоб перейменовувати, щось знімати, щось перебивати. Це взагалі нелогічно і немає ніякого змісту. Що вони збираються перейменовувати, якщо такими темпами половини міст просто не залишаться? Цих вулиць просто не залишать!»*.

Поведінкові наміри інформантів щодо свого майбутнього й майбутнього України з таким ставленням до радянського минулого, переважно, так само однозначні й пов'язані з терміном «зможемо». Це віра в те, що Україна буде і надалі розвиватись у напрямку до Європи і, врешті-решт, досягне високого рівня розвитку: *«...мені б хотілося, щоб Україна мала хороше і велике майбутнє»* (щоправда, таке майбутнє інформант називає «ілюзорним»), *«ну, я все-таки вірю, що ми можемо і ми можемо чогось таки більшого досягнути: і рівень життя в суспільстві все-таки підніметься, і, дійсно, ми чогось досягнемо і ми не будемо тікати за кордон, щоб заробити гроші і якось... прожити»*. Вживання займенника «ми», який не відокремлює майбутнє окремої людини від майбутнього цілої країни, підкреслює наміри інформантів: *«На разі, я бачу своє майбутнє в Україні ... я маю*

*великі сподівання, що Україна буде прогресувати, вона і зараз із кожним днем розвивається і хотілося б, щоб розвивалась надалі трошки швидше і краще».*

**Позиція однозначної негативної оцінки** загалом прямо протилежна за визначенням позиції позитивної оцінки. Вона пов'язана з родинним контекстом, емоційною оцінкою цього контексту, тільки події, які згадуються на тлі цього родинного контексту, мають яскраво виражений негативний характер: *«Моя бабуся завжди прагнула до того, щоб Україна була незалежною... під час Радянського Союзу, коли всі її знайомі навколо прагнули до того, щоб підкорятися владі – вона йшла проти влади. Коли їй забороняли говорити українською мовою, коли вона в школі працювала, вона говорила далі, вона навчала дітей українській мови...».*

Асоціативний ряд також має негативне забарвлення: *«Скрута... і бідність людей, які жили в той час. Тяжкий час»*, що переноситься і в сьогодення, виявляється в надмірній залежності як на рівні держави (*«Україна тепер залежна дуже від Росії. Росія має завжди на неї вплив через те, що Україна колись входила в Радянський Союз»*), так і на рівні окремої людини (*«Люди самі не можуть прийняти важливих рішень, оскільки для них це важко. Вони завжди знають, що хтось за них приймає це рішення і вони залежні від чужої думки і від чужих якихось наказів»*).

У плані поведінкових намірів ця пара «залежність / незалежність» так само визначає ставлення інформанта. В оцінках законів про декомунізацію з'являється акцент на тому, що разом із цими законами так само, як і в колишньому Радянському Союзі, обмежується свобода людини, людям забороняється висловлювати свою думку: *«Це, можливо, навіть трохи неправильно, оскільки кожна людина має право вибору...»*.

Майбутнє України полягає у здобутті *«справжньої незалежності»*. Своє майбутнє трактується як виконання певної місії у подоланні всього, що залишилось від радянського минулого: *«Моє майбутнє... закінчити університет для початку, стати вчителем української мови і проводити українізацію, щоб сучасна українська молодь якимось прагнула до того, щоб бути українцями і не русифікуватися, і не проводити таку політику, не слухати російську музику, яка справді навіює нам якісь неприємні відчуття»*.

**Позиція неоднозначної оцінки.** Позиція неоднозначної оцінки радянського минулого України перебуває в полі родинного емоційного контексту. Родинний контекст інформантом оціню-

ється неоднозначно з різних причин. По-перше, це неоднорідність самого родинного досвіду. Один з інформантів, оцінюючи своє ставлення до української армії, декларує двоякість, яка складається історично в плані родинного контексту, що є типовим на теренах Західної України: *«В мене... якимось так склалося історично, що, в принципі, з обох боків сім'ї, одні люди були в УПА, а другі були в Радянській армії, відповідно, одні постраждали від тих, другі постраждали від тих»*. Перше, що згадується у зв'язку з радянським минулим – це негатив: тоталітарний режим часів Леніна, Сталіна, знищення української інтелігенції, революція 1917 року і Друга світова війна, Голодомор 1932–1933 років. Натомість, пізніше в інтерв'ю з'являються і ноти позитивної оцінки, виявляється, що за часів *«Брежнєвського застою»* (1970–80-ті роки) *«...люди жили якимось більш-менш нормально, був добробут, якість життя була вищою. Відповідно, люди були забезпечені роботою, не було такого явища як алкоголізм, країна вважалася досить безпечною, тому що була повага до працівників внутрішніх органів»*.

Когнітивні компоненти так само неоднозначні. Ця неоднозначність прослідковується і тоді, коли оцінюється ставлення українців до СРСР і зазначається, що в цьому питанні Схід і Захід України займають прямо протилежні позиції. Двоякість прослідковується і в описі *«радянської людини»*. Негативно оцінюється і порівнюється з кастовою системою в Індії соціальна структура тодішнього суспільства: *«За Радянського Союзу люди ходили «під батогом»: крок вліво, крок вправо – розстріл. Ти мав одну борозну, ти не повинен з неї виходити, ти повинен народитися в ній і, відповідно, нею і закінчити... якщо ти народився в сім'ї... пролетарія, ти переважно був пролетарієм. Ти народився в сім'ї вчителів, ти переважно був вчителем»*. Людина не могла кудись поїхати, щось побачити, не могла вільно висловлювати свою думку. З іншого боку, позитивно оцінюються правосвідомість радянської людини: *«В Радянському Союзі розуміли, що «закону ти порушувати не можеш, ти будеш покараний... людина знала, що за крадіжку, за вбивство їй грозили великі строки або навіть найвища міра покарання – це розстріл»*, етичні норми поведінки людей одне з одним, не пов'язуючи їх з ідеологією та інформаційним зомбуванням.

Емоційна складова є насиченою і так само суперечливою. Висловлюється гордість приналежності саме до Західної України, що саме тут, у Західній Україні, починались усі революційні



зрушення щодо української державності: *«Якщо ми будемо згадувати перших людей на Майдані, то це були переважно вихідці з Західної України. Якщо революція на граніті... то студентство так само дуже багато було із західноукраїнських областей»*. Логічно з цих міркувань зробити висновок про близькість західних областей України до Європи і проєвропейського вибору України. На протигагу Заходу України інформант в описі східняків використовує термін «зазобованість», який має неабиякий емоційний потенціал негативу.

Ставлення до законів про декомунізацію формулюється з оглядкою на людей, які досі сповідують культ Сталіна-Леніна. *«Не знаю, чи їх (пам'ятники вождю пролетаріату В. І. Леніну) потрібно було зносити, але з центральних площ їх потрібно було прибрати. Нехай би собі стояли десь на окраїні»*. Так само неоднозначним є і ставлення інформанта до європейського майбутнього України. *«Я думаю, що Україна таки буде в Євросоюзі... все-таки Україна вступить у Євросоюз, буде сповідувати європейські цінності і це все відбудеться завдяки теперішньому поколінню, яке є студентством, людьми, які закінчили зараз університет»*, але попри це існує сумнів, що це відбудеться найближчим часом, оскільки, на думку інформанта, існує такий чинник, як неготовність масової свідомості до сприйняття реальностей сучасного європейського суспільства.

**Позиція абстрактної однозначної зацікавленості.** Розповіді інформантів із такою позицією, як правило, не сутнісні, а скоріше описові за тими елементами, які вивчались у курсі історії (*«Піонери, зірка – символ Радянського Союзу... була рівність... Дуже не виділялись, ... фінансова стабільність, навіть не стабільність, а фінансова рівність, якимось так, що не було дуже великої різниці. В більшості всі мали приблизно однаковий дохід...»*). Інформанти швидше здогадуються, ніж усвідомлюють, що саме таке минуле існувало на території України, і воно якимось чином торкалось минулого їх сімей. Зацікавленість цим минулим можна позначити словом «поверхневість» або «абстрактність», коли деталі не цікавлять, а в розмові відтворюються штампи із засобів масової інформації. Ця зацікавленість є іноді зверхньою (ми тут живемо, ми усвідомлюємо, що тут і зараз набагато краще, ніж там і тоді, а тому виникає абсолютно логічне запитання: «І як вони там могли ТАК жити?!»). Така однозначність у судженнях часом породжує бажання побувати «ТАМ». Як зазначила одна з інформанток: *«...я завжди хотіла на один деньочок побувати...»*

*в Радянському Союзі, поносити галстук, взагалі поспробувати, як воно там те все виглядало і взагалі хотіла потрапити туди зі своїм сучасним світоглядом, одежею і косметикою... Мені здається, що їх би це явно здивувало, я б хотіла подивитись на їхню реакцію, як би вони ставилися... до Інтернету, смартфонів, гаджетів, сучасного світу такого, яким він зараз виглядає. ... Я була б не проти там поспробувати на деньочок, але до себе додому потім».*

Радянське минуле сприймається як такий собі абстрактний експеримент у ситуації, коли слід було тримати у владі одних рук дуже багато людей. Тут же присутня і раціоналізована оцінка такого експерименту («не дуже вдалий»), і раціоналізована оцінка «homo soveticus», здебільшого, на протигагу сучасній українській молодій людині: пасивна, нетворча, обмежена певними рамками, залежна від громадської думки, з обмеженим колом спілкування (за відсутності таких здобутків цивілізації, як мобільний телефон, Інтернет, соціальні мережі).

У межах такої позиції стверджується, що радянське минуле аж ніяк не впливає на сучасну людину: *«Не знаю, чи воно має якийсь прямий на мене вплив, крім того, що на історії нам доводиться читати... говорити про комунізм і читати «Маніфест комуністичної партії».*

У таких інформантів, на відміну від усіх інших описаних позицій, фіксується момент конфлікту поколінь: *«Скажемо так, ми здатні на більше».*

Поведінкова компонента настанови в межах такої позиції так само обґрунтовується інформантами раціоналізовано однозначно: схвальне ставлення до закону про декомунізацію: *«це є правильне рішення, тому що, хоча це і є наше минуле, але тим минулим не можна жити зараз. Ми його повинні знати, ми його повинні пам'ятати, ми маємо це все поважати в якійсь степені, але жити тим минулим зараз... Історію треба знати, але не настільки»* й однозначне бачення свого майбутнього у своїй державі: *«хоча я знаю, що зараз дуже популярна думка, щоб виїхати за кордон, за межі України, насправді я не горю таким великим бажанням, я цілком задоволений своєю країною, в мене немає великого бажання звідси виїжджати і працювати деінде».*

**Позиція неоднозначної декларативної зацікавленості (незацікавленості).** Позиція декларативної зацікавленості характерна для інформантів, які, як виглядало по ходу розмови, просто ввічливо і формально відповідали на запитання. Неоднознач-

ність («*може бути і так, і так*», «*50/50*») позиції інформанта йде від байдужості до проблеми. Тут, як правило, відсутній родинний контекст, або він є, але не «пропрацьований» емоційно. Це декларація своєї позиції «на вимогу», в даному випадку на вимогу інтерв'юера.

Уявлення про радянське минуле – це, з одного боку, повторення штампів із ЗМІ (*тоталітарний режим, Голодомор, черги, дефіцит*), а з іншого – це, часом, зосередження на якійсь одній другорядній характеристиці (відсутність / наявність Інтернету, «*квартири вчителям давали*», «*п'ятниця – одразу йдуть гуляти, ура! А так-то, п'ятниця – треба вчитися*»).

Радянське минуле розглядається як такий собі урок, який слід засвоїти, щоб не повторювати: «*Радянський Союз – це був правильний поштовх для тих країн, в яких Радянський Союз був, ... там панував цей режим, який не давав вільно висловлюватись і тому я думаю, що Радянський Союз був такою точкою, де люди могли чомусь навчитись такому, щоб в майбутньому не робити помилок*», «*Треба знати, що було, щоб пробувати не повторювати*».

Оскільки позиція декларативна, то тут не йдеться про емоційний характер ставлення до радянського минулого. Частково таку позицію пояснює один з інформантів: «*Постійно якісь конфлікти були в цій країні, коли був Радянський Союз, тому я як чую це, то одразу намагаюсь відокремитись від того*». Це бажання відокремитись від негативного в минулому без емоційного залучення. Ймовірно, що саме для того, щоб уникнути зайвої емоційності, інформанти, наприклад, говорячи про представників старшого покоління, які по-іншому ставляться до радянського минулого України, вживають не тепло-емоційні «бабуся» або «дідусь», а лише «люди похилого віку», люди «старші» тощо.

У поведінкових елементах настанови такої позиції – позитивне ставлення до законів про декомунізацію: «*Позитивно..., тому що оці всі зірки п'ятикутні, Леніни оті всі, ідоли ті радянські – їх треба зносити, тому що вони як би пасивно насаджують думку про комунізм*» і абсолютна невизначеність щодо майбутнього України і свого майбутнього: «*Дуже важко сказати... Може щось буде добре... Треба сподіватись, що щось буде добре...*», «*Треба бути готовим до всього. Треба готувати сумку, щоб втікати в якусь Канаду. На всяк випадок*»; «*Я хочу мислити позитивно, я хочу бачити розквітаючу Україну, яка все-таки не буде мати на Сході ніяких війн і різних проблем з Росією*». У визначенні власного майбутнього і майбутнього для

держави часто звучить слово «важко». Є бажання мислити позитивно щодо майбутнього, але існує усвідомлення всіх ускладнень, які пов'язані з війною на Сході України, режимом В. Путіна в Росії, особливостями української ментальності.

**Висновки.** Усвідомлення минулого є ключовим моментом для формування особистої ідентичності. Проблема розуміння ролі радянського минулого виводить на перший план державну політику пам'яті, яка до недавнього часу не мала стійких ціннісних орієнтирів. Проблема інтерпретації минулих подій часто постає як емоційно забарвлена етична дилема, що зачіпає найближче сімейне оточення. Відповідно, важливим стає конструктивний діалог між державною політикою пам'яті та іншими «версіями» пам'яті, які присутні в суспільній свідомості. Отримані результати опитування свідчать про неоднозначність і нечіткість образу радянського минулого у представників першого пострадянського покоління. За браком особистого досвіду, інформація отримується з різних, часто суперечливих, джерел. Основними агентами впливу виступають, крім сім'ї, засоби масової інформації та система освіти. Це символізує поступовий перехід від комунікативної до культурної пам'яті в образі радянського минулого, що характеризується концентрацією минулого в окремих символічних фігурах. Власне, визначення цих фігур та їх основних особливостей може стати предметом подальших досліджень в цьому напрямку.

#### Список використаних джерел

1. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика / Алейда Ассман ; [пер. с нем. Бориса Хлебникова]. – М. : Новое литературное обозрение, 2014. – 328 с.
2. Ассман Я. Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман ; [пер. с нем. М. М. Сокольской]. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.
3. Гайдай О. Радянське минуле в оцінках студентів-істориків / О. Гайдай // Український історичний журнал. – 2014. – № 6. – С. 92–112.
4. Головашина О. «Изобретающее воспоминание»: образ СССР в коммуникативной памяти первого постсоветского поколения // О. Головашина // Конструктивные и деструктивные формы мифологизации социальной памяти в прошлом и настоящем : сборник статей и тезисов докладов Международ-

- ной науочної конференції. – Тамбов : Издательство Першина Р. В., 2015. – С. 250–255.
5. Головашина О. Образ Советского Союза в социальной памяти современных россиян (на материалах эмпирического исследования) / О. Головашина // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – №11 (057). – С. 193–198.
  6. Динаміка ностальгії за СРСР [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ratinggroup.ua/research/ukraine/c910ad1d40079f7a2a28377c27494738.html>.
  7. Евгеньева Т. Советское прошлое в ценностном и образно-символическом пространствах российской идентичности / Т. Евгеньева, А. Селезнева // Полис. Политические исследования. – 2016. – № 3. – С. 25–39.
  8. Климанська Л. Психологічні особливості образу Радянського Союзу як об'єкта комунікативної пам'яті / Л. Климанська, М. Кліманська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – Вип. 32. – С. 181–195.
  9. Маленков В. Образ советского прошлого в темпоральной конструкции формирующейся российской нации / В. Маленков // Среднерусский вестник общественных наук. – 2016. – Т. 11. – № 5. – С. 136–144.
  10. Позднякова-Кирбят'єва Е. Соціально-історична пам'ять про радянське минуле: емпіричне дослідження / Е. Позднякова-Кирбят'єва // Грані. – 2014. – № 8 (112). – С. 64–69.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Assman A. Dlinnaja ten' proshlogo: Memorial'naja kul'tura i istoricheskaja politika / Alejda Assman ; [per. s nem. Borisa Hlebnikova]. – М. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2014. – 328 s.
2. Assman Ja. Kul'turnaja pamjat': pis'mo, pamjat' o proshlom i politicheskaja identichnost' v vysokih kul'turah drevnosti / Ja. Assman ; [per. s nem. M. M. Sokol'skoj]. – М. : Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2004. – 368 s.
3. Gajdaj O. Radjans'ke minule v ocinkah studentiv-istorikiv / O. Gajdaj // Ukrai'ns'kij istorichnij zhurnal. – 2014. – № 6. – S. 92–112.
4. Golovashina O. «Izobretajushhee vospominanie»: obraz SSSR v kommunikativnoj pamjati pervogo postsovetskogo pokole-

- nija // O. Golovashina // Konstruktivnye i destruktivnye formy mifologizacii social'noj pamjati v proshlom i nastojashhem : sb. statej i tezisov dokladov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. – Tambov : Izdatel'stvo Pershina R. V., 2015. – S. 250–255.
5. Golovashina O. Obraz Sovetskogo Sojuza v social'noj pamjati sovremennyh rossijan (na materialah jempiricheskogo issledovanija) / O. Golovashina // Social'no-jekonomicheskie javlenija i processy. – 2013. – № 11 (057). – S. 193–198.
  6. Dinamika nostal'gii za SRSR [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <http://ratinggroup.ua/research/ukraine/c910ad1d-40079f7a2a28377c27494738.html>.
  7. Evgen'eva T. Sovetskoe proshloe v cennostnom i obrazno-simvolicheskom prostranstvah rossijskoj identichnosti / T. Evgen'eva, A. Selezneva // Polis. Politicheskie issledovanija. – 2016. – № 3. – S. 25–39.
  8. Klimans'ka L. Psihologichni osoblivosti obrazu Radjans'kogo Sojuza jak ob'ekta komunikativnoi' pam'jati / L. Klimans'ka, M. Klimans'ka // Problemi suchasnoi' psihologii': zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogiienka, Institutu psihologii im. G. S. Kostjuka NAPN Ukraїni. – Kam'janec'-Podil's'kij : Aksioma, 2016. – Vip. 32. – S. 181–195.
  9. Malenkov V. Obraz sovetskogo proshlogo v temporal'noj konstrukcii formirujushhejsja rossijskoj nacii / V. Malenkov // Srednerusskij vestnik obshhestvennyh nauk. – 2016. – T. 11. – № 5. – S. 136–144.
  10. Pozdnjakova-Kirbjat'jeva E. Social'no-istorichna pam'jat' pro radjans'ke minule: empirichne doslidzhennja / E. Pozdnjakova-Kirbjat'jeva // Grani. – 2014. – № 8 (112). – S. 64–69.

*Received June 12, 2017*

*Revised July 14, 2017*

*Accepted August 17, 2017*

## **ПРОАКТИВНА КОПІНГ-ПОВЕДІНКА У КУРСАНТІВ – МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ У КОНТЕКСТІ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

---

Klymenko I. V. Specifics of proactive copying-behavior of cadets in the context of the psychological support program / I. V. Klymenko // 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 38. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 215–226.

---

**I. V. Klymenko. Specifics of proactive copying-behavior of cadets in the context of the psychological support program.** The article presents the results of a study of proactive coping-behavior of cadets-future law enforcement officers in the framework of the psychological support for vocational training. It is shown that proactive coping behavior is a multidimensional construct that includes a set of types of coping behavior. They include, first of all, goal-setting and proactive self-regulation to achieve the set goals, as well as the formation and accumulation of resources. The advantage of proactive coping is the detection of stressors at an early stage, which causes less expenditure of resources to combat them, and consequently, resources are remained available for other activities. It is revealed that the psychological support of cadets promotes the assimilation of proactive coping-behavior, which in turn allows more positive assessment of what is happening, accumulates personal resources and prevents their waste. It is proactive coping behavior that includes measures to create common resources that contribute to the attainment of the set goals, and also are aimed at personal and professional growth of future law enforcers. It is concluded that cadets-future law enforcers in the process of the program of psychological support for professional training tend to use a wide range of proactive coping strategies that require the presence of highly developed social skills. The article raises the question of the need to develop a set of special psychocorrectional programs aimed at effective use of proactive coping by cadets, which help to cope of difficult life situations, oriented to future professional activities and contributing to the development of personal resources. It is proactive coping that opens up new prospects for self-development of the personality, including in terms of personal and professional self-improvement of the future law-enforcer.

**Key words:** coping-behavior, cadets, personal resources, law enforcement officers, proactive coping-behavior, psychological support.

**І. В. Клименко. Проактивна копінг-поведінка у курсантів – майбутніх правоохоронців у контексті програми психологічного супроводу професійної підготовки.** У статті представлено результати дослідження проактивної копінг-поведінки у курсантів – майбутніх правоохоронців у контексті програми психологічного супроводу професійної підготовки.

Показано, що проактивна долаюча поведінка є багатовимірним конструктом, який включає сукупність типів копінг-поведінки. До них належать, насамперед, цілепокладання і проактивна саморегуляція з досягнення поставлених цілей, а також формування і накопичення ресурсів. Перевагою проактивного копіngu є виявлення стресорів на ранній стадії, що обумовлює менше витрачання ресурсів на боротьбу з ними, а отже, ресурси залишаються доступними для інших видів діяльності.

Виявлено, що психологічний супровід професійної підготовки курсантів сприяє засвоєнню проактивної копінг-поведінки, що дозволяє, у свою чергу, позитивніше оцінювати те, що відбувається, акумулювати особистісні ресурси і перешкоджати їх розтраті. Саме проактивна долаюча поведінка включає заходи зі створення загальних ресурсів, які сприяють досягненню поставлених цілей, а також спрямовані на особистісно-професійне зростання майбутніх правоохоронців.

Зроблено висновок, що курсантам – майбутнім правоохоронцям у процесі програми психологічного супроводу професійної підготовки властиво використовувати широкий спектр проактивних копінг-стратегій, які вимагають наявності високорозвинених соціальних умінь.

У статті поставлено питання про необхідність розробки комплексу спеціальних психокорекційних програм, спрямованих на ефективне використання курсантами проактивних копінгів, які допомагають долати складні життєві ситуації, орієнтовані на майбутню професійну діяльність і сприяють розвитку особистісних ресурсів. Саме проактивне подолання відкриває нові перспективи саморозвитку особистості, у тому числі й у плані особистісно-професійного самовдосконалення майбутнього правоохоронця.

**Ключові слова:** копінг-поведінка, курсанти, особистісні ресурси, правоохоронці, проактивна копінг-поведінка, психологічний супровід.

**Постановка проблеми.** Складності опанування кризами учбовою і соціальною ситуацією переживаються студентами в різні періоди навчання. Різноманітні ускладнення пов'язані з виникненням нової соціальної ситуації розвитку, яка висуває підвищені вимоги до адаптаційних можливостей студентів, усвідомлення неможливості вирішувати виникаючі проблеми звичним способом, які, переважно, супроводжуються негативними емоційними станами (тривожністю, почуттями неповноцінності,



неспроможності, безпорадності тощо). Курсанти – правоохоронці освітніх установ особливо переживають специфічні ситуації, пов’язані не лише з їх інтенсивним фізичним і особистісним формуванням, супутнім юнацькому віку, але і з підвищеною напруженістю учбової та службової діяльності, необхідністю відповідати високим вимогам сучасної системи поліції – кризові ситуації життєдіяльності. Це підтверджує необхідність розробки цільових програм навчання курсантів методикам конструктивно-го подолання кризових ситуацій життєдіяльності. Недостатньо конструктивне подолання кризових ситуацій позначається не лише на особистісному розвитку курсантів, але й на успішності їх адаптації до вимог правоохоронної системи, а також на професійному і моральному становленні майбутніх офіцерів поліції [1, с. 1].

Перспективи інтеграції української правоохоронної системи до міжнародної, зокрема – європейської правової системи, а також зростання вимог із боку суспільства до діяльності правоохоронних органів України обумовлюють необхідність пошуку шляхів удосконалення практичної підготовки майбутніх правоохоронців, у тому числі шляхом використання напрацювань у галузі практичної психології [3, с. 196].

Важливою складовою професійної підготовки курсантів-правоохоронців, зважаючи на особливості їхньої навчально-службової діяльності, яка вирізняється специфічними рисами та досить жорсткою регламентацією, можна вважати застосування спеціальних заходів психологічного супроводу такої діяльності, що науково обґрунтовано й аргументовано у працях Г. Р. Дубровинського, О. В. Іванової, В. В. Конопльова, М. С. Корольчука та В. М. Крайнюк, І. П. Марчука, А. Н. Несіна, О. В. Тімченка, О. М. Тогочинського, Г. Г. Штефанича та інших.

Водночас слід зазначити, якщо вирішення психологічного супроводу службової діяльності правоохоронців уже певною мірою знайшло своє відображення у працях Ю. Б. Ірхіна, О. М. Корнева, М. Н. Курка, С. Ю. Лебедевої та О. В. Тімченка, О. В. Нічик, В. І. Розова та ін., то проблема психологічного супроводу навчально-службової діяльності курсантів ще не набула цілісного вирішення і висвітлена в сучасних наукових дослідженнях лише фрагментарно [7, с. 3].

У дослідженні процесу учбово-професійної адаптації курсантів актуалізується питання про копінг-поведінку. Це пов’язано з тим, що діяльність майбутнього правоохоронця базується на виконанні специфічних завдань в умовах ризику для життя з ви-

користанням техніки і бойової зброї і подоланні певного обсягу труднощів, обумовлених професійним середовищем і організацією міжособистісного спілкування, регламентованих системою професійних норм.

Проблема кризових ситуацій актуальна для кожної людини. У процесі життєдіяльності особа постійно стикається з необхідністю вирішення складних і різноманітних завдань, які спричиняють за собою ситуації, що викликають утруднення в здійсненні таких дій. Напруженість характеру ситуації, в якій відбувається діяльність, прямо пропорційна суб'єктивній значущості діяльності для виконавця і мірі його відповідальності за результат. Намагаючись упоратися з кризовою ситуацією, особа шукає психологічну підтримку, включається в діяльність, компенсуючу тривожні переживання та високу самооцінку, при цьому застосовуючи стратегії долаючої поведінки, не завжди конструктивні. Недостатність долаючої поведінки може проявлятися у великих нервових і емоційних витратах, розчаруваннях, заниженні самооцінки і застосуванні захисних механізмів, що негативно впливає на процес розвитку особистості. Емпіричні дослідження показують, що для подолання ситуацій різної міри складності людина використовує власні стратегії (копінг-стратегії), спираючись при цьому на особистісний досвід і психологічні резерви (особистісні ресурси, копінг-ресурси). Успішність подолання кризових ситуацій життєдіяльності багато в чому визначається застосуванням суб'єктом конструктивних, адаптивних, просоціальних копінг-стратегій, які, у свою чергу, пов'язані з копінг-ресурсами особистості [1, с. 1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Копінг (від англ. *to cope* – долати) як окрема психологічна проблема і галузь досліджень склалася досить недавно, на початку 60-х рр. ХХ століття. Вперше термін «копінг» (*coping*) використала Л. Мерфі, що вивчала способи подолання дітьми криз розвитку, до яких віднесла активні зусилля особистості, спрямовані на оволодіння важкою ситуацією або проблемою [4].

Здебільшого, у вітчизняній психології дослідження копінгу відбуваються на рівні емпіричного вивчення деяких його особливостей у певних контингентів (І. Ф. Аршава, О. В. Брюханов, О. О. Назаров, Е. Л. Носенко, Т. Л. Ряполова, О. І. Склень, О. В. Тімченко) або констатації того, як ці особливості співвідносяться з окремими індивідуально-психологічними або соціально-демографічними характеристиками (І. О. Корнієнко, О. Є. Самара, Т. А. Ткачук, Д. В. Штриголь). Також деякими українськими

авторами було здійснено огляди, що аналізують стан проведення науково-дослідних робіт із питань копінгу (Е. Л. Носенко, З. А. Сивогракова, В. І. Шебанова). Натомість спроби узагальнити та концептуалізувати різноманітні аспекти проблеми подолання практично відсутні [4, с. 1].

Під поняттями «подолання стресу» і «копінг-поведінка» розуміються різноманітні форми активності людини, що охоплюють усі види взаємодії суб'єкта із завданнями і проблемами зовнішнього або внутрішнього плану. Подолання вступає в дію не тільки в тих випадках, коли складність завдання перевищує можливість звичних реакцій, робить недостатнім нормативне пристосування, вимагає нових ресурсів, але й при необхідності змінити поведінку у важких життєвих ситуаціях, при хронічному впливі стресорів і негативних повсякденних подіях. Подолання, як правило, націлене на пошук шляхів зміни взаємозв'язку між суб'єктом і умовами зовнішнього середовища або на зниження його емоційних переживань і дистресу; воно проявляється на когнітивному, емоційному й поведінковому рівнях у формі різних стратегій протидії стресогенним чинникам або стресовим реакціям. «Копінг» – це індивідуальний спосіб взаємодії із ситуацією відповідно до її власної логіки, значущості в житті людини і її психологічних можливостей. Психологічне призначення копінгу полягає в тому, щоб якнайкраще адаптувати людину до вимог ситуації, даючи можливість опанувати її, послабити або пом'якшити ці вимоги, намагатися уникнути або звикнути до них і таким чином погасити стресову дію ситуації. Тому головні завдання копінгу – забезпечення й підтримання благополуччя людини, фізичного й психічного здоров'я та задоволеності соціальними відносинами [4, с. 24].

Зараз у сучасній психології представлено низку досліджень, у яких описується модель упередженого подолання, орієнтованого на майбутнє, або проактивне подолання. При вивченні проактивного копінгу дослідження спрямовані на визначення ресурсів, які будуть здатні попередити важку ситуацію, яка насувається.

Із точки зору В. М. Ялтонського, проактивне подолання розглядається як комплекс процесів, за допомогою яких люди передбачають або виявляють потенційні стресори і діють заздалегідь, із метою запобігання їх впливу, поки не виникла важка ситуація. Отже, ця поведінка розглядається як поєднання процесів саморегуляції та подолання [8].

Як зазначає R. Schwarzer, проактивну опановуючу поведінку слід розглядати як метод оцінки майбутніх цілей і створення оптимальних умов для успішного їх досягнення [10].

На думку А. І. Єрзіна, важливою особливістю проактивної копінг-поведінки є те, що при цьому типі поведінки особа схильна активно використовувати ресурси навколишніх людей (інформаційні (інструментальні) й емоційні ресурси) [2].

Проактивне подолання може бути представлено через низку взаємопов'язаних між собою компонентів: накопичення ресурсів (соціальних, фінансових, часу тощо), які в подальшому можуть бути використані для попередження або нейтралізації майбутніх втрат; усвідомлення потенційних стресорів; оцінка потенційних стресорів на початковому етапі; завчасні, підготовчі спроби подолання; висновок і здійснення зворотного зв'язку про успішність досконалих спроб подолання [9].

Також проактивна копінг-поведінка оцінюється як позитивніша поведінка, оскільки вона заснована на розумінні подій, що відбуваються, тоді як реактивне подолання спирається на оцінку ризику, тобто зовнішні наслідки завжди оцінюються негативно, як можлива загроза [5].

Останнім часом розробляється проблема ресурсів проактивного подолання. У зарубіжних дослідженнях вказується на те, що при реалізації проактивного копіngu відбувається створення, розвиток і накопичення ресурсів, яких не існувало раніше. Окрім цього, здійснюється підтримка ресурсів, які є в наявності у людини, і захист тих ресурсів, які перебувають під загрозою.

У моделі ресурсів Р. Wong також особлива увага приділяється проактивним процесам подолання стресу. До проактивних процесів автор відносить випадки, коли людина постійно розвиває свої ресурси і розумно уникає ризиків, і тим сам зменшується вірогідність розвитку стресу. Система ресурсів представлена таким ресурсами, як психологічні, інтелектуальні, духовні, соціальні, фізичні, фінансові, культурні й умови середовища. Реактивне подолання можливе з моменту первинної оцінки ситуації як проблеми. На цьому етапі дотримання низки важливих умов призводить до ефективного подолання. Ці умови включають реальну оцінку, яка ґрунтується на об'єктивному визначенні вимог і наявних ресурсів, а також відповідність вибраних стратегій характеру стресу [11].

Як зазначає О. С. Старченкова, ресурси проактивної копінг-поведінки є внутрішніми і зовнішніми можливостями і засобами особи, мобілізація яких дозволяє їй реалізувати програми і стра-

тегії поведінки для передбачення і подолання важких життєвих ситуацій [6, с. 52]. Отже, у дослідженнях О. С. Старченкової описуються такі особистісні ресурси проактивної долаючої поведінки, як тимчасова орієнтація на майбутнє, цільова орієнтація як здатність ставити короткострокові й довгострокові цілі, а також певний набір особистісних властивостей (товариськість, яка забезпечує доступність ресурсів соціальної підтримки, емоційна стійкість, самоконтроль, наполегливість, організованість). При цьому було виділено особистісні ресурси, які перешкоджають реалізації проактивного подолання (тривожність і безпечність) [6, с. 60].

Як особистісні ресурси проактивної копінг-поведінки А. І. Єрзін пропонує розглядати проактивні переконання, ідеали, принципи й установки; оптимізм, надію і впевненість у собі; спонтанність; метамотивацію; життєстійкість; самоефективність [2].

Проблема стресу та копінг-поведінки в професійній діяльності правоохоронців добре висвітлена у сучасній літературі (А. П. Шихова, Є. М. Пономаренко, В. І. Солдатов, І. Б. Лебедев, М. М. Калашникова, В. Ю. Рибніков, Л. І. Вассерман, П. М. Кога і Є. С. Молчанова та інші).

Зараз в Україні проблеми копінг-поведінки у професійній діяльності досліджують О. І. Склень, О. Є Самара, З. А. Сивогракова, М. В. Кожанова Я. А. Плужник, І. О. Корнієнко, Л. А. Колесніченко; А. В. Якимчук, Г. В Чухраєва, В. В. Доценко, М. М. Дідух, А. В. Колчигіна, А. Є. Левенець та інші.

Тому саме у процесі навчання в межах психологічного супроводу необхідно здійснювати цілеспрямовану роботу щодо надання допомоги курсантам, які перебувають у кризових ситуаціях життєдіяльності, а також з навчання конструктивним, проактивним стратегіям копінг-поведінки. Необхідність подібної роботи, на тлі жорстких вимог до особистісних і професійних якостей майбутніх офіцерів, обумовлює тему дослідження як актуальну в науковому, теоретичному і практичному відношенні.

**Мета дослідження** – вивчити проактивну копінг-поведінку в курсантів у контексті програми психологічного супроводу в процесі підготовки правоохоронців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У дослідженні взяли участь курсанти Харківського національного університету внутрішніх справ. У ході дослідження було виділено дві групи курсантів: перша група – курсанти, які навчаються в контексті програми психологічного супроводу; друга група – курсанти, які

навчаються у звичайних умовах. У якості психодіагностичного інструменту було використано опитувальник проактивної копінг-поведінки (англ. Proactive Coping Inventory, PCI), призначений для діагностики особистісних характеристик, які готують людину до проживання стресової ситуації і виходу з неї з підвищеними особистісними ресурсами. Методика розроблена Green-glas, Schwarzer і Taubert у 1999 році й адаптована Є. С. Старченковою в 2009 році.

Результати дослідження проактивної копінг-поведінки в курсантів із різними умовами навчання подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Показники проактивної копінг-поведінки у курсантів  
із різними умовами навчання (M±m)**

Шкали	Групи		t	p
	Перша	Друга		
Проактивне подолання	40,25±0,92	38,71±1,12	2,26	0,05
Рефлексивне подолання	30,42±1,21	29,72±1,16	0,48	–
Стратегічне планування	9,82±0,52	7,62±0,51	2,17	0,05
Превентивне подолання	26,79±1,11	27,14±1,12	0,12	–
Пошук інструментальної підтримки	19,2±0,92	17,14±0,81	2,14	0,05
Пошук емоційної підтримки	10,71±0,42	12,51±0,62	2,04	0,05

*Примітка: Перша група – курсанти, які навчаються в контексті програми психологічного супроводу; друга група – курсанти, які навчаються у звичайних умовах.*

Із результатів, наведених у таблиці, ми бачимо, що за шкалою «Проактивне подолання» було виявлено статистично достовірні відмінності (40,25±0,92 та 38,71±1,12, при  $p \leq 0,05$ ). Тобто курсанти, які навчаються в контексті програми психологічного супроводу, віддають перевагу постановці важливих для особи цілей, а також процесу саморегуляції з досягнення цих цілей, що сприяє використанню зусиль із формування загальних ресурсів, які полегшують досягнення важливих цілей і сприяють особистісному зростанню, на відміну від курсантів, які навчаються у звичайних умовах.

За такою шкалою, як «Стратегічне планування», було зареєстровано статистично достовірні відмінності (9,82±0,52 та 7,62±0,51, при  $p \leq 0,05$ ). Тобто, курсантам, які навчаються в кон-

тексті програми психологічного супроводу, властиво у складних життєвих ситуаціях створювати чітко продуманий, цілеорієнтований план дій, у якому наймасштабніші цілі розділяються на підцілі, управління та досягнення яких стає доступнішим, ніж курсантам другої групи.

Також курсантам першої групи достовірно притаманно використовувати такий проактивний копінг, як «Пошук інструментальної підтримки», на відміну від курсантів, які навчаються у звичайних умовах ( $19,2 \pm 0,92$  та  $17,14 \pm 0,81$ , при  $p \leq 0,05$ ). Це свідчить, що курсанти, які навчаються в контексті програми психологічного супроводу, в період подолання стресу намагаються отримувати інформацію, поради та зворотній зв'язок від безпосереднього соціального оточення.

У свою чергу курсанти, які навчаються в звичайних умовах, у складних життєвих ситуаціях достовірно використовують такий копінг, як «Пошук емоційної підтримки» ( $12,51 \pm 0,62$  та  $10,71 \pm 0,42$ ,  $p \leq 0,05$ ), на відміну від курсантів першої групи. Це свідчить про те, що курсанти другої групи орієнтовані на регуляцію емоційного дистресу шляхом розділення відчуттів з іншими, пошуку співчуття і спілкування з людьми з безпосереднього соціального оточення.

За такими шкалами, як «Рефлексивне подолання» та «Превентивне подолання», статистично достовірних відмінностей між групами досліджуваних не було зареєстровано. Це свідчить, що курсанти обох груп практично не проявляють роздуми про можливі поведінкові альтернативи шляхом порівняння їх можливої ефективності, а також не завжди можуть передбачити потенційні стресори та нейтралізувати негативні наслідки до того, як настане можлива стресова подія.

**Висновки.** Дослідження проактивної копінг-поведінки в курсантів у контексті програми психологічного супроводу в процесі підготовки правоохоронців дозволяє зробити такі висновки.

1. У складних життєвих ситуаціях курсанти, які навчаються в контексті програми психологічного супроводу, намагаються чітко продумати план дій, спрямувати зусилля на формування загальних ресурсів, які полегшують досягнення важливих цілей і сприяють особистісному зростанню, а також отримують інформацію, поради та зворотній зв'язок від безпосереднього соціального оточення людини в період подолання стрес-факторів.

2. Курсанти, які навчаються у звичайних умовах, у період подолання складних життєвих ситуацій перш за все намагаються отримати емоційну підтримку, яка орієнтована на регуляцію

емоційного дистресу шляхом розподілу почуттів з іншими, пошуку співчуття і спілкування з людьми з безпосереднього соціального оточення.

Загалом курсантам, які навчаються в контексті програми психологічного супроводу, властиво використовувати великий спектр проактивних копінг-стратегій, які засновані на тому, що життя спрямовується індивідуальними, а не зовнішніми чинниками, і вони несуть відповідальність за ті події, які з ними відбуваються. Тому вони схильні до позитивної оцінки того, що відбувається, акумулюють особистісні ресурси, уникають їх розтрати, а у разі стресу – здатні до їх швидкої мобілізації, що вимагає наявності високорозвинених соціальних умінь.

**Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є** цільне застосування на практиці спеціальних психокорекційних програм, спрямованих на ефективне використання курсантами проактивних копінгів, які допомагають подолати складні життєві ситуації. Саме проактивний копінг орієнтований на майбутнє, що об'єднує процеси особистісного управління якості життя з саморегуляцією для досягнення мети та сприяє розвитку особистісних ресурсів. Із метою більшої ефективності реалізація психокорекційних програм модифікації копінг-поведінки можлива у контексті психологічного супроводу в процесі підготовки майбутніх правоохоронців.

#### **Список використаних джерел**

1. Грозная Т. А. Психологическое сопровождение жизнедеятельности курсантов образовательных учреждений МВД России в кризисных ситуациях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 «Юридическая психология» / Т. А. Грозная. – Санкт-Петербург, 2012. – 20 с.
2. Ерзин А. И. Проблема проактивности в психологии здоровья [Электронный ресурс] / А. И. Ерзин // *ВВ: Психология и психотехника*. – 2014. – № 1. – Режим доступа : <http://e-notabene.ru>. – Дата доступа : 02.08.2017 г.
3. Євдокімова О. О. Зміст та форми психологічної підтримки особистісно-професійного розвитку курсантів ОВС / О. О. Євдокімова // *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія : Психологія. – 2012. – № 1009. – Вип. 49. – С. 196–200.
4. Родіна Н. В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Наталія Володимирівна Родіна. – К., 2013. – 477 с.



5. Сирота Н. А. Исследование проактивного совладающего поведения у больных психотипическим расстройством [Электронный ресурс] / Н. А. Сирота, М. А. Ярославская // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. – 2014. – № 1 (24). – Режим доступа : <http://mprj.ru>. – Дата доступа : 02.08.2017 г.
6. Старченкова Е. С. Ресурсы проактивного совладающего поведения / Е. С. Старченкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 12. – 2012. – Вып. 1. – С. 51–62.
7. Чегі Т. Т. Психологічний супровід навчально-службової діяльності курсантів-правоохоронців : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. Т. Чегі. – К., 2009. – 19 с.
8. Ялтонский В. М. Современные теоретические подходы к исследованию совладающего поведения [Электронный ресурс] / В. М. Ялтонский // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. – 2010. – № 1. – Режим доступа : <http://medpsy.ru>. – Дата доступа : 01.08.2017 г.
9. Aspinwall L. G. A stitch in time: Self-regulation and proactive coping / L. G. Aspinwall, S. E. Taylor // Psychological Bulletin. – 1997. – Vol. 121 (3). – P. 417–436.
10. Schwarzer R. Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping / R. Schwarzer, S. Taubert // Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges / ed. E. Frydenberg. – London : Oxford University Press, 2002. – P. 19–35.
11. Wong P. T. Effective management of life stress: The resource-congruence model / P. T. Wong // Stress medicine. – 1993. – № 3, vol. 9. – P. 51–60.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Groznaja T. A. Psihologicheskoe soprovozhdenie zhiznedejatel'nosti kursantov obrazovatel'nyh uchrezhdenij MVD Rossii v krizisnyh situacijah : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.06 «Juridicheskaja psihologija» / T. A. Groznaja. – Sankt-Peterburg, 2012. – 20 s.
2. Erzin A. I. Problema proaktivnosti v psihologii zdorov'ja [Jelektronnyj resurs] / A. I. Erzin // NB: Psihologija i psihotehnika. – 2014. – № 1. – Rezhim dostupa : <http://e-notabene.ru>. – Data dostupa : 02.08.2017 g.
3. Jevdokimova O. O. Zmist ta formy psihologichnoi' pidtrymky osobystisno-profesijnogo rozvytku kursantiv OVS / O. O. Jev-

- dokimova // Visnyk Harkivs'kogo nacional'nogo universytetu imeni V. N. Karazina. Serija : Psihologija. – 2012. – № 1009. – Vyp. 49. – S. 196–200.
4. Rodina N. V. Psihologija koping-povedinky: systemne modeljuvannja : dys. ... dokt.ora psychol. nauk : 19.00.01 / Natalija Volodymyrivna Rodina. – K., 2013. – 477 s.
  5. Sirota N. A. Issledovanie proaktivnogo sovladajushhego povedenija u bol'nyh shizotipicheskim rasstrojstvom [Jelektronnyj resurs] / N. A. Sirota, M. A. Jaroslavskaja // Medicinskaja psihologija v Rossii : jelektron. nauch. zhurn. – 2014. – № 1 (24). – Rezhim dostupa : <http://mprj.ru>. – Data dostupa : 02.08.2017 g.
  6. Starchenkova E. S. Resursy proaktivnogo sovladajushhego povedenija / E. S. Starchenkova // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. – Ser. 12. – 2012. – Vyp. 1. – S. 51–62.
  7. Chegi T. T. Psihologichnyj suprovid navchal'no-sluzhbovoi' dijial'nosti kursantiv-pravoohoronciv : avtoref. dys. ... kand. psychol. nauk : 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / T. T. Chegi. – K., 2009. – 19 s.
  8. Jaltonskij V. M. Sovremennye teoreticheskie podhody k issledovaniju sovladajushhego povedenija [Jelektronnyj resurs] / V. M. Jaltonskij // Medicinskaja psihologija v Rossii : jelektron. nauch. zhurn. – 2010. – № 1. – Rezhim dostupa : <http://medpsy.ru>. – Data dostupa : 01.08.2017g.
  9. Aspinwall L. G. A stitch in time: Self-regulation and proactive coping / L. G. Aspinwall, S. E. Taylor // Psychological Bulletin. – 1997. – Vol. 121 (3). – P. 417–436.
  10. Schwarzer R. Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping / R. Schwarzer, S. Taubert // Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges / ed. E. Frydenberg. – London : Oxford University Press, 2002. – P. 19–35.
  11. Wong P. T. Effective management of life stress: The resource-congruence model / P. T. Wong // Stress medicine. – 1993. – № 3, vol. 9. – P. 51–60.

*Received June 20, 2017*

*Revised July 18, 2017*

*Accepted August 16, 2017*

## **Вплив ментальних моделей на розвиток інтелекту в період геронтогенезу**

---

Kovalenko-Kobylianska I. H. The influence of mental models on the development of intellect in the period of gerontogenesis / I. H. Kovalenko-Kobylianska // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 227–236.

---

**I. H. Kovalenko-Kobylianska. The influence of mental models on the development of intellect in the period of gerontogenesis.** The article deals with the actual problem on the influence of a subject's mental models on his intellectual development during the period of gerontogenesis. The urgency of the problem is caused by the need for rethinking and ordering of knowledge regarding the intellectual development of human throughout the ontogenesis. It is shown that, being a process and a product of self-consciousness, mental models are formed due to the generation of cognitive, metacognitive and intentional structures, which allows a person to implement adaptive behavior in specific conditions in connection with the interpretation of the occurred problem. Generating the subject's ideas about his specific features and capabilities, the mental model does not allow a person to look at the problem solving from another point of view, performing the function of a rigid filter. It is indicated that during the period of gerontogenesis, the substitution of concepts can be activated when the reason is considered as a result.

The people under survey, who have the intellectual feeling of surprise caused by the information of motivating part of the project, showed the highest results of activating of their intellectual activity in the process of participating in the research. These people under the survey have the mental models to be diagnosed, which contribute to the human's representation about the possibility of expanding their intellectual capabilities.

It is experimentally proved that the degree of skepticism of the research participants regarding the possibility of intellectual development in old age was increased not with an age increasing of a surveyed person, but depending on the specifics of his mental models. To expend the mental models of surveyed people we used the method of scenarios, in which three variants of the solution were provided regarding the surveyed person: positive, negative and neutral. As a result of empirical research, it was stated that mental models, being the vectors of intellectual development, are subject to correction in the period of gerontogenesis.

**Key words:** aging, gerontogenesis, mental model, intellect, decantation training work.

**І. Г. Коваленко-Кобилянська.** Вплив ментальних моделей на розвиток інтелекту в період геронтогенезу. У статті розглянуто актуальну проблему впливу ментальних моделей суб'єкта на його інтелектуальний розвиток у період геронтогенезу. Актуальність проблеми зумовлена потребою переосмислення та впорядкування знань щодо інтелектуального розвитку людини упродовж усього онтогенезу. Показано, що, будучи процесом і продуктом самосвідомості, ментальні моделі формуються внаслідок генерації когнітивних, метакогнітивних та інтенціональних структур, що дає можливість людині в конкретні задані умови реалізувати адаптивне поведінку в зв'язку з інтерпретацією проблеми, що виникла. Генеруючи уявлення суб'єкта про його специфічні особливості та можливості, ментальна модель не дає змоги людині подивитися на вирішення проблеми з іншої точки зору, виконуючи функцію жорсткого фільтра. Зазначено, що в період геронтогенезу може активізуватися підміна понять, коли причина розглядається як результат.

Ті досліджувані, у яких інформація мотиваційної частини проекту викликала таке інтелектуальне почуття, як здивування, показали найвищі результати активізації своєї інтелектуальної діяльності в процесі участі в дослідженні. Саме у цієї частини досліджуваних було діагностовано ментальні моделі, які сприяють уявленню людини про можливість розширення своїх інтелектуальних здібностей.

Експериментально доведено, що ступінь скептицизму учасників дослідження щодо можливості інтелектуального розвитку в старості підвищувався не зі збільшенням віку досліджуваного, а залежно від специфіки його ментальних моделей. Для розширення ментальних моделей досліджуваних ми використовували метод сценаріїв, у яких було передбачено три варіанти вирішення: позитивне, негативне і нейтральне стосовно досліджуваного. У результаті емпіричного дослідження констатовано, що ментальні моделі, будучи векторами інтелектуального розвитку, підлягають корекції в період геронтогенезу.

**Ключові слова:** старіння, геронтогенез, ментальна модель, інтелект, децентрація, тренінг.

**Постановка проблеми.** Запровадження поняття «ментальна модель» у наукову психологічну термінологію приписують шотландцеві Кеттену Крейку, який розглядав цей феномен як стійку структуру – основу суб'єктності людини. За допомогою емпіричних узагальнень ментальна модель дає змогу суб'єкту формувати уявлення не тільки про себе, а й про способи і методи можливого впливу на об'єкт із метою отримання оптимального результату. Будучи процесом і продуктом самосвідомості, ментальні моделі формуються внаслідок генерації когнітивних, метакогнітивних та інтенціональних структур, що дає можливість

людині в конкретно заданих умовах реалізовувати адаптивну поведінку в зв'язку з інтерпретацією проблеми, що виникла [3; 8; 10]. Ригідність ментальної моделі зумовлена складною системою фільтрів, через які проходить вся інформація, що надходить ззовні. У якості фільтрів виступають психофізичні особливості конкретної людини, її попередній досвід і соціальні установки, які з віком стають дедалі більш константними [1; 4]. Стратегії діяльності людини, її способи розуміння проблеми є похідними ментальних моделей, які формують відповідні думки і дії про досягнення бажаних результатів [2; 3; 5]. Домінуюча ментальна модель формує у людини специфіку суб'єктивного сприйняття об'єктивної реальності, визначає особливості її інтелектуального розвитку, сприяючи вибору суб'єктивно єдиного правильного варіанту вирішення ситуації або проблеми, що виникли [6; 7; 9].

Ментальні моделі, будучи свого роду векторами інтелектуального розвитку, дають змогу розглядати проблему їх дослідження в період геронтогенезу як актуальну в зв'язку зі збільшенням у соціумі частки людей постпенсійного віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Потреба переосмислення та впорядкування знань щодо інтелектуального розвитку людини збільшує кількість робіт, присвячених зазначеній проблемі. Найменш дослідженим залишається аспект проблеми, пов'язаний зі специфікою детермінант інтелектуального розвитку в період геронтогенезу, що ускладнює побудову теоретичної концепції інтелектуального розвитку людини упродовж усього онтогенезу. В різні періоди розвитку психологічної науки дослідженням цієї проблеми займалися Дж. Флейвелл, А. Ефклідес, А. Н. Schoenfeld, Н. J. Hartman, D. J. Hacker, М. Л. Смульсон, Л. І. Анциферова, М. О. Холодна, П. Б. Балтес, Є. Голдберг та інші.

**Мета статті** – ознайомити з результатами емпіричного дослідження інтелектуального розвитку людини пізнього віку, які дають змогу зробити висновок про можливість корекції ментальних моделей (однієї з детермінант інтелектуального розвитку) в період геронтогенезу.

**Виклад основного матеріалу.** В лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України проведено експериментальне дослідження особливостей інтелектуального розвитку в період геронтогенезу. Вибірка становила 257 досліджуваних віком 56–97 років, із яких 58% – жінки і 42% – чоловіки. База дослідження – пансіонат для ветеранів праці та відділення денного пере-

бування територіальних центрів соціального обслуговування пенсіонерів.

У процесі дослідження застосовано такі методи: анкетування, тестування, клінічна бесіда, феноменологічний аналіз, експертна оцінка, авторська методика актуалізації інтелектуального потенціалу людини в період геронтогенезу.

Дослідження проблеми інтелектуального розвитку в пізньому віці не може бути ефективним без урахування специфіки ментальних моделей людини. Беручи до уваги те, що будь-яка вибірка відомих ментальних моделей буде недостатньою, ми узагальнили їх у дві умовні групи за ознакою адаптивності: ті, що сприяють уявленню людини про розширення своїх можливостей (умовно, № 1), і ті, які, обмежуючи потенційні можливості (умовно, № 2), провокують активізацію проблем, що складно розв'язуються.

Важливим методом розширення ментальних моделей є ознайомлення людини з принципово новою інформацією з джерела, яке досліджуваний може класифікувати як достовірне. У мотиваційній частині нашого проекту було представлено фото- і відеоінформацію про інтелектуально позитивний патерн старіння. Достовірність даних підтверджена інформацією про реальних людей, відомості про яких було представлено учасникам проекту. Ми припускали, що отримана інформація зможе спричинити позитивний емоційний вплив на досліджуваних і, можливо, спровокує певну частину учасників на конкретні дії щодо оптимізації свого інтелектуального розвитку.

Спочатку інформація, яка містить несподівані патерни поведінки в пізньому віці, викликала у них суперечливі почуття – від відторгнення до захоплення і подиву, тому що вступала в дисонанс з уявленнями про можливі патерни старіння. Відзначено, що ступінь неприйняття інформації і скептицизму підвищувався не зі збільшенням віку досліджуваного, а залежно від специфіки ментальних моделей досліджуваних. Ті досліджувані, у яких нова інформація викликала таке інтелектуальне почуття, як подив, у подальшій участі в проекті показали найвищі результати активізації своєї інтелектуальної діяльності. Саме у цієї частини досліджуваних було діагностовано ментальні моделі, які сприяють уявленню людини про можливість розширення своїх інтелектуальних можливостей.

Досліджувані з домінуючою ментальною моделлю № 1 активно і продуктивно брали участь у проекті на всіх його етапах (мотиваційний, діагностичний, коригувальний), вони позитив-

но і доброзичливо реагували на сторонню підтримку, ще більше докладаючи зусиль до виконання завдань. Свою роботу загалом оцінювали як значні досягнення: «я і не думав, що це у мене вийде», «виявляється, це завдання зовсім не складне», «дивно, але після занять я відчуваю таке піднесення, що хочеться жити» тощо.

На початку роботи в тренінгових групах досліджувані, які мають ментальну модель № 2, надзвичайно скептично поставилися навіть до гіпотетичної можливості висхідного інтелектуального розвитку в старості, ставлячись до проекту як до приємного проведення часу, без особливої надії на отримання результатів, відвідуючи заняття епізодично і виконуючи тільки ті завдання, які не потребували значних інтелектуальних зусиль. У процесі роботи досліджувані зазначеної умовної групи акцентували увагу на фізіологічних особливостях старості, складності представлених завдань (без спроби їх виконання), наприклад: «я так і знав, що у мене не вийде», «це під силу тільки молодим», «навіть руку не можу втримати» (на мишці), «нічого запам'ятати не зможу», «нема чого уявляти» (про завдання на уяву), «ні в кого з людей похилого віку цього вийти не може», «ви тільки витрачаєте зі мною час». Іntenціональність уваги давала їм можливість фіксувати тільки ті аргументи, які підтверджували істинність існуючої ментальної моделі. Відбираючи «потрібні» факти, учасники цієї умовної групи ігнорували ті, які суперечили їхнім уявленням. Так, наприклад, відмовлялися констатувати як свої, так і чужі успіхи як позитивний результат діяльності, називаючи їх «випадковими», при цьому гіпертрофовано виділяючи проблеми, що виникали в ході корекційної частини експерименту.

Спроби дослідника підтримати видимі об'єктивно позитивні результати в їхній роботі викликали у представників цієї умовної групи недовіру, скептицизм і виправдання недостатньо докладених інтелектуальних зусиль: «та нічого не виходить, це мене просто так хвалите», «ви знаєте, скільки мені років?», «все одно в мене не вийде» тощо. У разі, якщо було неможливо ігнорувати неадекватну для їхньої ментальної моделі інформацію, досліджувані прагнули спотворити її. Важливе значення на цьому етапі має робота уяви (яка в пізньому віці розвинена досить сильно в контексті проблеми, що розглядається), яка дає можливість трансформувати інформацію в потрібне русло.

*Приклад.* Досліджувана 89 років, освіта вища, проживає в пансіонаті. Стверджувала, що «ніхто з її знайомих ніколи не розвивав свої мізки в старості, а навпаки, більше відпочивав,

тому що вже напрацювалися всі за своє життя». Після перегляду мотиваційної частини проекту, в якій була представлена інформація про тих людей похилого віку, які вдосконалювали свій інтелектуальний розвиток, сказала, що «це просто реклама, в житті такого не буває», потім погодилася, що представлений тип старіння «в принципі можливий, але не в нас» і що «для цих людей було створено ідеальні умови». Коли як приклад було наведено випадок із жінкою, яка проживає самотійно і яка в результаті інвалідизації погано пересувалася, але незважаючи на низку складнощів, у тому числі й матеріальних, почала займатися творчістю, досліджувана сказала: «А що їй ще залишалося робити?».

Генеруючи уявлення суб'єкта про його специфічні особливості та можливості, ментальна модель не дає людині змоги подивитися на вирішення проблеми з іншої точки зору, виконуючи функцію жорсткого фільтра. Досліджувані наводили приклади на підтвердження неможливості висхідного інтелектуального розвитку не тільки зі своєї практики, вони апелювали до прикладів із художньої літератури і фільмів, які підтверджують правоту їхньої думки, таким чином узагальнюючи вже наявну в них інформацію, що підтверджує беззастережну правильність їхніх ментальних моделей. Так, наприклад, деякі досліджувані відмовлялися навіть спробувати працювати з використанням комп'ютера, стверджуючи, що вже неодноразово їх намагалися навчити, але нічого не виходило.

Одним із найважливіших чинників, які перешкоджають інтелектуальному розвитку, є гіпотетична часова обмеженість, яка сприяє активізації ментальної моделі № 2. Її гіпотетичність зумовлена тим, що ніхто не може знати часу своєї природної смерті, водночас старіюча людина, будучи свідком низки природних відходів із життя і у зв'язку з постійним нагадуванням про смерть, не розглядає для себе навіть незначної віддаленої перспективи, яка необхідна для потенційного бажання оптимізації своєї інтелектуальної сфери. Так, наприклад, пансіонат для ветеранів праці, незалежно від умов проживання, по суті, є останнім притулком старої людини, яка в специфічних психологічних умовах існування соціально вмирає на кілька десятиліть раніше за фізичну смерть. Саме серед тих, хто проживає в пансіонаті, було виявлено 84% усіх учасників проекту, ментальні моделі яких перешкождали висхідному інтелектуальному розвитку.

Гіпотетично незначна часова перспектива сприяє тому, що діяльність понад необхідну для підтримки процесу життєдіяль-



ності розглядається людиною похилого віку як недоцільна. Під час проведення дослідження ми неодноразово зустрічали випадки соціальної смерті людини, на яку вона сама себе прирекла задовго до фізичної смерті. Наприклад, відомий випадок, коли одна з мешканок пансіонату (Т., 89 років), поселившись у пансіонаті, знищила всі свої фотографії, будучи впевненою у своїй швидкій смерті, і померла через 17 років, живучи всі ці роки в очікуванні смерті.

Робота досліджуваних у корекційній частині проекту сприяла активізації їхнього інтелектуального розвитку, що вплинуло на різний ступінь корекції ментальних моделей у 62% досліджуваних. Для розширення ментальних моделей досліджуваних ми використовували в тому числі й метод сценаріїв, у яких досліджуваному було запропоновано описати три варіанти вирішення проблеми: позитивний, негативний і нейтральний стосовно досліджуваного. Обов'язковою умовою виконання завдання було виключення з лексики категоричних слів і виразів: «кожен», «завжди», «ніхто не зможе», «ніколи цього не було», «слід», «не можна», «очевидно», «це й так усім зрозуміло» тощо. Також було запропоновано низку завдань, наприклад, не акцентуючи уваги на числа (в розумінні віку), створити фантастичні сценарії того, як би вони могли провести останні 5–10 років свого життя. Варіанти, запропоновані досліджуваними, були різноманітні, однак 62% досліджуваних описували картини соціально активного, інтелектуально адекватного життя. Велике значення у виконанні цього ряду завдань мали попередні завдання на розвиток уяви, які були частиною корекційної програми інтелектуального розвитку.

Робота учасників проекту в тренінгу з активізації інтелектуальної діяльності мала різний ступінь ефективності, але у значної частини учасників відзначено позитивні зміни інтелектуальної сфери. Зі 100% учасників, які мають ментальні моделі, що сприяли обмеженню їхніх потенційних можливостей, 38% – не змогли трансформувати ментальні моделі, оскільки їхні заняття мали епізодичний характер, успіхи інших вони аргументували: «ті молодші, у них більше часу, нічим не зайняті, їм приділяється більше уваги» тощо. У 57% відзначено незначні зміни, які виражені в сумнівах досліджуваних із приводу своїх колишніх переконань. Представники цієї частини досліджуваних змогли побачити потенційні можливості свого інтелектуального розвитку, але не доклали достатньо зусиль для досягнення бажаних результатів, і в 5% досліджуваних відзначено суттєві позитивні

зміни, що опосередковано позначилося і на їхніх взаєминах із соціокультурним оточенням. Важливо зазначити, що до останньої групи увійшли учасники проекту, чий вік перевищував 85 років.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Геронтогенез традиційно розглядається в психологічній науці як період максимальної ригідності, в тому числі й у контексті неможливості до змін ментальних моделей. Накопичення людиною отриманих знань упродовж життя зводиться до конкретного досвіду, який у подальшому, знаходячи приклади для його підтвердження, стає основою світогляду. Будучи конкретною системою поглядів на життя, ментальні моделі дають можливість інтерпретувати різні ситуації, не витрачаючи сили на прийняття необхідних рішень. Такий феномен амбівалентно впливає на життя старіючої або старої людини: з одного боку, зберігаючи її психічну енергію, з іншого – позбавляючи можливості висхідного розвитку. Результати нашого емпіричного дослідження підтверджують можливість трансформації ментальних моделей у пізньому віці внаслідок актуалізації інтелектуального розвитку.

Проблема соціальної адаптації людей постпенсійного періоду потребує додаткових досліджень, у тому числі в контексті детермінант, які визначають висхідний інтелектуальний розвиток у період геронтогенезу.

### Список використаних джерел

1. Дітюк П. П. Ситуативна активність, відносна суб'єктність та свобода вибору [Електронний ресурс] / П. П. Дітюк // Технології розвитку інтелекту. – 2017. – Т. 2, № 5 (16). – Режим доступу : [http://psytir.org.ua/upload/journals/2.5/authors/2017/Dityk\\_Pavlo\\_Pavlovych\\_Sytuatyvna\\_aktivnist\\_vidnosna\\_subjektivist\\_ta\\_svododa\\_vyboru.pdf](http://psytir.org.ua/upload/journals/2.5/authors/2017/Dityk_Pavlo_Pavlovych_Sytuatyvna_aktivnist_vidnosna_subjektivist_ta_svododa_vyboru.pdf).
2. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія [Електронний ресурс] / М. Л. Смульсон, Ю. М. Лотоцька, М. М. Назар, П. П. Дітюк, І. Г. Коваленко-Кобилянська [та ін.] ; за ред. М. Л. Смульсон. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 221 с. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/10064/>
3. Коваленко-Кобилянська І. Г. Суб'єктна активність людини в період геронтогенезу в умовах освітнього простору Інтернет [Електронний ресурс] / І. Г. Коваленко-Кобилянська // Технології розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2, № 2 (13). – Режим доступу : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/view/18](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18).

4. Лотоцька Ю. М. Психологічна якість життя як наслідок наших виборів [Електронний ресурс] / Ю. М. Лотоцька // Технології розвитку інтелекту. – 2017. – Т. 2, № 5 (16). – Режим доступу : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/view/10](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/10).
5. Назар М. М. Суб'єктна активність в контексті формування комунікативної компетентності [Електронний ресурс] / М. М. Назар // Технології розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2, № 1 (12). – Режим доступу : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/view/17](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/17).
6. Смульсон М. Л. Інтелект і ментальні моделі світу / М. Л. Смульсон // Наукові дослідження когнітивної психології. – Острогоз : Вид-во Національного університету «Острогоз», 2009. – Вип. 12. – С. 38–49.
7. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія / М. Л. Смульсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.
8. Холодная М. А. Структурно-интегративная методология в исследовании интеллекта [Электронный ресурс] / М. А. Холодная. – Режим доступа : [www.ipras.ru/engine/documents/document3354.pdf](http://www.ipras.ru/engine/documents/document3354.pdf).
9. Чепелева Н. В. Дискурсивні засоби самопроекування особистості / Н. В. Чепелева // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острогоз : Вид-во Національного університету «Острогозка академія», 2013. – Вип. 24. – С. 7–11.
10. Baltes P. New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age / P. Baltes, J. Smith // Gerontology. – 2003. – Vol. 49. – S. 123–135.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Ditjuk P. P. Sytuatyvna aktyvnist', vidnosna sub'jektnist' ta svoboda vyboru [Elektronnyj resurs] / P. P. Ditjuk // Tehnologii' rozvytku intelektu. – 2017. – Т. 2, № 5 (16). – Rezhym dostupu : [http://psytir.org.ua/upload/journals/2.5/authors/2017/Dityk\\_Pavlo\\_Pavlovych\\_Sytuatyvna\\_aktyvnist\\_vidnosna\\_subjektnist\\_ta\\_svoboda\\_vyboru.pdf](http://psytir.org.ua/upload/journals/2.5/authors/2017/Dityk_Pavlo_Pavlovych_Sytuatyvna_aktyvnist_vidnosna_subjektnist_ta_svoboda_vyboru.pdf).
2. Інтелектуал'ний розвиток дорослих у виртуал'ному освіт'ному просторі : монографія [Elektronnyj resurs] / М. Л. Смул'сон, Ю. М. Лотоцька, М. М. Назар, Р. Р. Дітчук, І. Г. Коваленко-Кобил'янська [та ін.]; за ред. М. Л. Смул'сон. – К. : Педагогічна

- dumka, 2015. – 221 s. – Rezhym dostupu : <http://lib.iitta.gov.ua/10064/>
3. Kovalenko-Kobyljans'ka I. G. Sub'jektna aktyvnist' ljudyiny v period gerontogenezu v umovah osvith'ogo prostoru Internet [Elektronnyj resurs] / I. G. Kovalenko-Kobyljans'ka // Tehnologii' rozvytku intelektu. 2016. – T. 2, № 2 (13). – Rezhym dostupu : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/view/18](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18).
  4. Lotoc'ka Ju. M. Psychologichna jakist' zhyttja jak naslidok nashyh vyboriv [Elektronnyj resurs] / Ju. M. Lotoc'ka // Tehnologii' rozvytku intelektu. – 2017. – T. 2, № 5 (16). – Rezhym dostupu : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/view/10](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/10).
  5. Nazar M. M. Sub'jektna aktyvnist' v konteksti formuvannya komunikatyvnoi' kompetentnosti [Elektronnyj resurs] / M. M. Nazar // Tehnologii' rozvytku intelektu. – 2016. – T. 2, № 1 (12). – Rezhym dostupu : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/view/17](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/17).
  6. Smul'son M. L. Intelekt i mental'ni modeli svitu / M. L. Smul'son // Naukovi doslidzhennja kognityvnoi' psihologii'. – Ostrog : Vyd-vo Nacional'nogo universytetu «Ostrog», 2009. – Vyp. 12. – S. 38–49.
  7. Smul'son M. L. Psychologija rozvytku intelektu : monografija / M. L. Smul'son. – K. : Nora-Druk, 2003. – 298 s.
  8. Holodnaja M. A. Strukturno-integrativnaja metodologija v issledovanii intellekta [Elektronnyj resurs] / M. A. Holodnaja. Rezhim dostupa : [www.ipras.ru/engine/documents/document3354.pdf](http://www.ipras.ru/engine/documents/document3354.pdf).
  9. Chepeljeva N. V. Dyskursyvni zasoby samoproektuvannya osobystosti / N. V. Chepeljeva // Naukovi zapysky. Serija «Psychologija i pedagogika». Tematychnyj vypusk «Aktual'ni problemy kognityvnoi' psihologii'». – Ostrog : Vyd-vo Nacional'nogo universytetu «Ostroz'ka akademija», 2013. – Vyp. 24. – S. 7–11.
  10. Baltes P. New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age / P. Baltes, J. Smith // Gerontology. – 2003. – Vol. 49. – S. 123–135.

*Received June 7, 2017*

*Revised July 6, 2017*

*Accepted August 8, 2017*

## **Каузальные ориентации оптимистичных и пессимистичных студентов с разными уровнями учебной успеваемости**

---

Kuznietsova M. M. Causal orientations of optimistical and pessimistic students with different levels of academic performance / M. M. Kuznietsova // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 237–257.

---

**M. M. Kuznietsova. Causal orientations of optimistical and pessimistic students with different levels of academic performance.** At the article the optimism of students is considered as a resource of self-control of academic activities. There are allocated two levels of optimism: the strategic one (the level of worldview, dispositions of the personality) and the operational one (the optimistic attributive style of the subject during processing the current information). There is made the assumption that optimism and academic performance of students are connected indirectly, but through types of a subject's beliefs about the causality nature – causal orientations. There are revealed the interrelations between indicators of optimism and three types of causal orientations (the autonomous, external and impersonal ones) at the empirical research with participation of 290 students. The external causal orientation (both strategic, and operational) isn't connected with optimism. At the expressed autonomous causal orientation the students' optimism (both strategic, and operational) turns into an important psychological resource of self-control during the academic performance. At high rates of impersonal causal orientation the students can't effectively use the optimism for self-control of the academic performance. The high academic performance students surpass the poor ones in opportunities of use of optimism for overcoming negative manifestations of impersonal and external causal orientations during education (the decrease of self-determination in study, orientation only to external samples and criteria, lack of motivation, manifestation of the learned helplessness). Optimism as worldviews level (level of personal dispositions), and optimistic attributive style is necessary for poor students for formation of autonomous causal orientation. Unlike them, for full functioning of autonomous causal orientation in regulation of educational activities excellent students have enough manifestation of optimistic attributive style in processing of the current information. It is proved that optimism (both dispositional level, and attribution

one) at excellent students functions in structure of self-determination and self-control of academic performance much more effectively and systematically in comparison with the poor students.

**Key words:** optimism, strategic (worldviews) optimism, operational optimism, academic performance of a student, self-control of the academic performance, causal orientations, autonomous, external and impersonal causal orientations, academic performance level.

**М. М. Кузнєцова. Каузальні орієнтації оптимістичних і песимістичних студентів із різними рівнями навчальної успішності.** У статті оптимізм студентів розглянуто як ресурс саморегуляції навчальної діяльності. Виділено два рівні оптимізму – стратегічний (рівень світогляду, диспозицій особистості) та операційно-тактичний (оптимістичний атрибутивний стиль суб'єкта при обробці поточної інформації). Зроблено припущення про те, що оптимізм і успішність студентів у навчанні пов'язані не безпосередньо, а опосередковано – через типи переконань суб'єкта про природу причинності (каузальні орієнтації). В емпіричному дослідженні за участю 290 студентів виявлено взаємозв'язки між показниками оптимізму і трьома видами каузальних орієнтацій (автономною, зовнішньою і безособовою).

Зовнішня каузальна орієнтація з оптимізмом (як стратегічним, так і операційно-тактичним) не пов'язана. При вираженій автономній каузальній орієнтації у студентів оптимізм (як стратегічний, так і операційно-тактичний) перетворюється на важливий психологічний ресурс саморегуляції навчальної діяльності. При високих показниках безособової каузальної орієнтації студенти не можуть ефективно використати свій оптимізм для саморегуляції навчальної діяльності. Успішні студенти перевершують неуспішних у можливостях використання оптимізму для подолання негативних проявів безособової і зовнішньої каузальних орієнтацій у навчальній діяльності (зниження самодетермінації в навчанні, орієнтація лише на зовнішні зразки і критерії, відсутність мотивації, прояв вивченої безпорадності).

Неуспішним студентам для формування автономної каузальної орієнтації потрібен оптимізм як світоглядного рівня (тобто рівня особистісних диспозицій), так і оптимістичний атрибутивний стиль. На відміну від них, для повноцінного функціонування автономної каузальної орієнтації в регуляції навчальної діяльності в успішних студентів досить прояву оптимістичного атрибутивного стилю в обробці поточної інформації. Доведено, що оптимізм (як диспозиційного рівня, так і рівня атрибутів) в успішних студентів функціонує в структурі самодетермінації і саморегуляції навчальної діяльності значно ефективніше і системно порівняно зі студентами, що відстають у навчанні.

**Ключові слова:** оптимізм, стратегічний (світоглядний) оптимізм, операційно-тактичний оптимізм, навчальна діяльність студента, саморегуляція навчальної діяльності, каузальні орієнтації, автономна, зовнішня і безособова каузальні орієнтації, рівень успішності.

**М. М. Кузнецова. Каузальные ориентации оптимистичных и пессимистичных студентов с разными уровнями учебной успеваемости.** В статье оптимизм студентов рассмотрено как ресурс саморегуляции учебной деятельности. Выделены два уровня оптимизма – стратегический (уровень мировоззрения, диспозиций личности) и операционно-тактический (оптимистический атрибутивный стиль субъекта при обработке текущей информации). Сделано предположение о том, что оптимизм и успеваемость студентов в учебе связаны не непосредственно, а опосредованно – через типы убеждений субъекта о природе причинности – каузальные ориентации. В эмпирическом исследовании с участием 290 студентов выявлены взаимосвязи между показателями оптимизма и тремя видами каузальных ориентаций (автономной, внешней и безличной). Внешняя каузальная ориентация с оптимизмом (как стратегическим, так и операционно-тактическим) не связана. При выраженной автономной каузальной ориентации у студентов оптимизм (как стратегический, так и операционно-тактический) превращается в важный психологический ресурс саморегуляции учебной деятельности. При высоких показателях безличной каузальной ориентации студенты не могут эффективно использовать свой оптимизм для саморегуляции учебной деятельности. Успевающие студенты превосходят слабоуспевающих в возможностях использования оптимизма для преодоления негативных проявлений безличной и внешней каузальных ориентаций в учебной деятельности (снижение самодетерминации в учебе, ориентация лишь на внешние образцы и критерии, отсутствие мотивации, проявление выученной беспомощности). Слабоуспевающим студентам для формирования автономной каузальной ориентации необходим оптимизм как мировоззренческого уровня (уровня личностных диспозиций), так и оптимистический атрибутивный стиль. В отличие от них, для полноценного функционирования автономной каузальной ориентации в регуляции учебной деятельности у успевающих студентов достаточно проявления оптимистического атрибутивного стиля в обработке текущей информации. Доказано, что оптимизм (как диспозиционного уровня, так и уровня атрибуций) у успевающих студентов функционирует в структуре самодетерминации и саморегуляции учебной деятельности значительно более эффективно и системно по сравнению со студентами, отстающими в учебе.

**Ключевые слова:** оптимизм, стратегический (мировоззренческий) оптимизм, операционно-тактический оптимизм, учебная деятельность студента, саморегуляция учебной деятельности, каузальные ориентации, автономная, внешняя и безличная каузальные ориентации, уровень успеваемости.

**Постановка проблемы.** В студенческом возрасте для развития личности весьма важен оптимизм, как система обобщенных ожиданий того, что в будущем в жизни человека будут происходить преимущественно благоприятные события [4; 8; 11]. Юно-

пешкий возраст является сенситивным для становления жизненных ожиданий личности. Преобладание пессимистических установок и взглядов на жизнь может приводить к снижению эффективности учебной и трудовой деятельности студентов, сопровождается нарушениями отношений с другими людьми, утратой физического и душевного здоровья.

**Степень разработанности проблемы.** В зарубежной психологии сформировалось несколько подходов к изучению оптимизма. Он исследуется как система диспозиций личности (Ч. Карвер, М. Шейер, К. Муздыбаев), как атрибутивный стиль (С. Петерсон, М. Селигман), как экзистенциальное основание позитивного отношения к миру в целом (Э. Ван Дорцен, Э. Эриксон) и одновременно как условие интеграции субъекта со своей «непрожитой жизнью» (Дж. Холлис, Р. Джонсон, Дж. Руль), как конструктивная характеристика мышления субъекта (А. Бек, А. Эллис), как позитивная самооценка (А. Аргайл, М. Джеймс, Д. Джонгвард, И.А. Джидарьян, С. Любомирски), как условие эффективной поисковой активности субъекта (В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский), как компонент совладающего поведения (С. С. Замышляева) и мотивации достижения (Т. О. Гордеева).

Отечественные психологи изучают оптимизм как особую социальную установку (А. Е. Хурчак, Н. М. Чижиченко), компонент саморазвития личности (И. Д. Бех), признак ее психического здоровья (И. Я. Коцан, М. А. Кузнецов, Г. В. Ложкин, М. И. Мушкевич), фактор губристической мотивации (К. И. Фоменко).

В современной психологии сформировались два основных подхода к оптимизму: 1) трактовка его как системы диспозиций и 2) рассмотрение его как стиля причинных объяснений (т. е. атрибутивного стиля). Примером концепции, иллюстрирующей первый – диспозиционный – подход, является теория диспозиционного оптимизма Ч. Карвера и М. Шейера [30]. В соответствии с этой теорией, существуют два условия функционирования мотивации: 1) привлекательность результата и 2) вера в его достижимость. Конструкт диспозиционного оптимизма связан именно с этим вторым условием мотивации (верой в достижимость результата).

По мнению М. Селигмана [24], оптимисты и пессимисты различаются, прежде всего, стилями объяснения происходящих в их жизни событий. Стиль объяснения характеризуется по трем параметрам: 1) *постоянству* (стабильность объяснения благоприятных и неблагоприятных событий с течением вре-



мени), 2) *широте* (стабільність пояснення для цілого класу ситуацій) і 3) *персоналізації* (пояснення «хороших» і «плохих» подій випадковими, поверхневими і несуттєвими причинами або причинами, глибоко укорененими в особистій особистості).

Обидва підходи до оптимізму виникли в когнітивній психології і, відповідно, зв'язують оптимізм, перш за все, з динамікою процесів переробки інформації в психіці людини. В обох концепціях визнається тезис про перевагу оптимізму над песимізмом, що, звичайно ж, не можна прийняти безоговорочно. І життєвий досвід, і психологічні дослідження [7, с. 29] переконливо свідчать, що надмірний оптимізм може бути дезадаптивним (т. є. призводить до передчасності в оцінці трапляються подій, до недооцінки ймовірності невдачі, масштабів загрози і т. п.). Г. Еттинген виділяє два види оптимізму – 1) позитивно забарвлені мрії про сприятливий розвиток подій в майбутньому і 2) реалістичні очікування на основі минулого успішного досвіду [7]. Дослідник приводить багато емпіричних доказів переваги другого виду оптимізму над першим в плані організації активної і конструктивної діяльності суб'єкта. Як аналогічним висновком приходять і Ю. Куль. Розкриваючи сутність справжнього, але не наївно-романтичного оптимізму, він підкреслює його системну природу. В межах створеної Ю. Кулем PSI-теорії (абревіатура від німецького «Pers nlichkeits-System-Interaktion, т. є. «інтерація підсистем особистості») оптимізм розуміється як інтегральний (системний) ефект складеного і гармонічного функціонування ряду підсистем особистості – «*Пам'яті намірених*» (т. є. інтенційної пам'яті), «*Розширеної пам'яті*» (т. є. екстенційної пам'яті, включаючої власне Я), «*Підсистеми активності*» (т. є. джерела інтуїтивних програм поведінки) і «*Підсистеми розпізнавання об'єктів*» (т. є. підсистеми, чутливої до помилок, недолікам, вад). У оптиміста ці підсистеми взаємно збалансовані і функціонують складено [18; 21].

**Изложение основного материала исследования.** Оптимізм – один з важливих регулятивних інструментів успішної навчальної діяльності [17]. Основні параметри самоорганізації навчальної діяльності у студентів (особливо плановість, цілеспрямованість і наполегливість) взаємопов'язані з їх оптимізмом. В емпіричному дослідженні М. М. Кузнецової успішніші студенти перевершили студентів, які погано навчаються, в

способности использовать оптимизм в качестве ресурсной базы для основных компонентов самоорганизации учебной деятельности. Превосходство успевающих студентов над слабоуспевающими оказалось наиболее заметным в отношении преимуществ, которые для самоорганизации учебной деятельности дает оптимистический атрибутивный стиль.

Студенты-оптимисты лучше приспосабливаются к учебе в вузе на I курсе. У оптимистически настроенных студентов наблюдается меньшее количество симптомов стресса во время экзаменационной сессии. Им присуща более высокая академическая успеваемость и продуктивность в учебной работе.

Многие исследователи зафиксировали связь пессимистического атрибутивного стиля с невысокими отметками в школе и вузе. Однако взаимосвязь между высокой успеваемостью и оптимизмом неоднозначна и сложна. Есть данные, свидетельствующие о более высокой успеваемости пессимистичных студентов. Иногда исследователям вообще не удается обнаружить статистически значимые связи успешности учебы и оптимизма. Кроме того, оптимизм может проявляться не только как причина, но и как следствие успешной учебы [8]. В связи с этим, можно предположить, что оптимизм и успешность деятельности взаимосвязаны не непосредственно, а опосредованно. Таким опосредующим звеном могут быть типы убеждений о природе причинности – каузальные ориентации (КО).

Э. Деси и Р. Райан изучали психическую регуляцию деятельности и выделили экстринсивную (навязанную извне, т. е. основанную на внешнем локусе каузальности) и интринсивную (сформированную в границах Self, т. е. основанную на внутреннем локусе каузальности) мотивацию. Мотивация для этих исследователей – это континуум, на одном из полюсов которого находится состояние амотивации, а на противоположном – целиком внутренняя (интринсивная) мотивация. Между этими полюсами находятся четыре вида мотивации – экстернальный, интроецированный, идентифицированный и интегральный. Эти виды (фактически, уровни развития) мотивации отражают разные степени принятия субъектом внешних побуждений к деятельности в качестве своих внутренних [26]. В исследовании М. А. Кузнецова и Я. В. Козуб показано, что у студентов с преобладанием более развитых видов учебной мотивации (идентифицированной и особенно интегральной) является более конструктивным и позитивным эмоциональное отношение к учебной деятельности в вузе [16].

По Э. Деси и Р. Райану, любое действие (учебное в том числе) строится на когнитивной основе – локусе каузальности. Локус каузальности – это система представлений (убеждений) субъекта о том, насколько он в данном действии самодетерминирован. Эти убеждения организуются в системы КО. Через КО проявляются тенденции человека интерпретировать какое-либо событие как информационное, контролирующее или амотивирующее [5; 26]. В зависимости от преобладающих КО (т. е. представлений о природе причинности) люди демонстрируют различные особенности своего поведения, деятельности. При *внутренней (автономной)* КО они проявляют интринсивную мотивацию, переживают чувство компетентности и самодетерминации (особенно в профессиональной сфере). Их поведение отличается гибкостью, а неудача не сопровождается самообвинениями. При *внешней* КО человек чрезмерно ориентируется на внешние стимулы и критерии. Недостаток самодетерминации он стремится компенсировать повышенным контролем. При *безличной* КО у человека в деятельности доминирует состояние амотивации и он проявляет беспомощность.

Мы предположили, что сложившиеся у студентов системы КО, проявляющиеся в мотивационной регуляции учебной деятельности, связаны с оптимизмом. Оптимизм студента как ресурс, определяющий эффективность его учебной деятельности, доступен при доминировании разных видов КО (автономной, внешней и безличной) в различной степени.

**Цель** нашего исследования – изучить взаимосвязи показателей оптимизма успевающих и слабоуспевающих студентов с показателями проявления трех основных видов КО (автономной, внешней и безличной).

**Методика исследования и испытуемые.** Для диагностики особенностей оптимизма использовались две методики. Первая – русскоязычная версия Теста Диспозиционного Оптимизма (ЛОТ), предложенная Т. О. Гордеевой, О. А. Сычевым и Е. Н. Осиным [4]. Определялись показатели «Позитивные ожидания», «Негативные ожидания» и «Общий показатель диспозиционного оптимизма». Оптимизм с помощью данной методики диагностируется как обобщенное ожидание того, что в будущем будут происходить в основном хорошие события. Это – особая мировоззренческая установка на то, что «все будет хорошо». Можно предположить, что данная методика регистрирует оптимизм на *мировоззренческом (стратегическом, личностном)* уровне.

Для оценки оптимизма на так называемом *операционно-тактическом (субъектном)* уровне использовалась русскоязыч-

ная версия опросника СТОУН-В (Стиль объяснения успехов и неудач, вариант для взрослых), разработанная Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осиным и В. Ю. Шевяковой [3]. Регистрировались показатели выраженности оптимистических атрибутивных объяснений по параметрам: 1) стабильности, 2) глобальности, 3) контроля; 4) оптимизма в ситуации успеха; 5) оптимизма в ситуации неудачи; 6) оптимизма в ситуации достижения; 7) оптимизма в межличностной ситуации. Соответствующий уровень проявления оптимизма назван нами *операционно-тактическим (субъектным)*, поскольку здесь речь идет не об оптимистических установках и убеждениях, определяющих общее направление развития личности, а о совокупности умений, о стиле обработки актуальной информации, поступающей в процессе выполнения деятельности.

Инструктируя студентов перед проведением тестов на оптимизм, мы обращали внимание испытуемых на то, что нас интересует не оптимизм вообще, а проявления оптимизма в их деятельности (особенно – учебной).

Для изучения КО использовался опросник РОКО (русская-язычная версия опросника каузальных ориентаций) О. Е. Дергачевой, Л. Я. Дорфмана, Д. А. Леонтьева [6]. Данный опросник – адаптация Общей Шкалы каузальной ориентации (*The General Causality Orientation Scale – GCOS*), которую разработали Э. Деси и Р. Райан [27].

Проверялись **предположения** о том, что: 1) показатели трех видов КО, выделенные Э. Деси и Р. Райаном, связаны с оптимизмом студентов; 2) эти взаимосвязи прослеживаются как на «стратегическом» («личностном») уровне обобщенных убеждений (диспозиционный оптимизм), так и на «операционном» («субъектном») уровне (оптимистический атрибутивный стиль); 3) структура этих взаимосвязей у успевающих и слабоуспевающих студентов различна; успевающие студенты будут превосходить слабоуспевающих в способности использовать оптимизм в качестве ресурсной базы для продуцирования причинных объяснений в процессе саморегуляции учебной деятельности.

В исследовании приняли участие 290 студентов I–V курсов Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды, Национального технического университета «Харьковский политехнический институт», Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского (г. Одесса), 251 женщина и 39 мужчин в возрасте от 17 до 34 лет. На основе анализа текущей успеваемости,

оценок по основным предметам в сессии, а также результатов процедуры групповой оценки личности было установлено, что 136 студентов демонстрируют низкий уровень успеваемости, а 155 – высоких.

Для математико-статистической обработки использовался корреляционный анализ (подсчет коэффициентов линейной корреляции  $r_{xy}$  К. Пирсона) с использованием пакета статистических программ Statistica 10.

**Таблица 1**

**Взаимосвязь показателей диспозиционного оптимизма и видов каузальных ориентаций во всей выборке испытуемых (n = 290)**

Показатели диспозиционного оптимизма	Каузальные ориентации у студентов		
	Автономная	Внешняя	Безличная
Позитивные ожидания	<b>0,18*</b>	-0,09	<b>-0,29*****</b>
Негативные ожидания	<b>-0,24**</b>	-0,05	<b>0,24**</b>
Общий показатель диспозиционного оптимизма	<b>0,25****</b>	-0,08	<b>-0,30*****</b>

*Примечание:* «\*» –  $p < 0,005$ ; «\*\*» –  $p < 0,0005$ ; «\*\*\*» –  $p < 0,0001$ ; «\*\*\*\*» –  $p < 0,00001$ ; «\*\*\*\*\*» –  $p < 0,000005$ ; «\*\*\*\*\*» –  $p < 0,000001$ .

**Таблица 2**

**Взаимосвязь показателей оптимистического атрибутивного стиля и видов каузальных ориентаций во всей выборке испытуемых (n = 290)**

Шкалы СТОУН	Каузальные ориентации у студентов		
	Автономная	Внешняя	Безличная
Общий оптимизм	<b>0,31*****</b>	-0,04	<b>-0,31*****</b>
Стабильность	<b>0,27***</b>	-0,06	<b>-0,30*****</b>
Глобальность	<b>0,26***</b>	-0,07	<b>-0,33*****</b>
Контроль	<b>0,19**</b>	0,03	-0,10
Оптимизм в ситуации успеха	<b>0,31*****</b>	0,04	<b>-0,17*</b>
Оптимизм в ситуации неудачи	<b>0,19**</b>	-0,08	<b>-0,30*****</b>
Оптимизм в ситуации достижения	<b>0,29****</b>	-0,01	<b>-0,26***</b>
Оптимизм в межличностной ситуации	<b>0,27***</b>	-0,07	<b>-0,30*****</b>

*Примечание:* «\*» –  $p < 0,01$ ; «\*\*» –  $p < 0,005$ ; «\*\*\*» –  $p < 0,00005$ ; «\*\*\*\*» –  $p < 0,000005$ ; «\*\*\*\*\*» –  $p < 0,000001$ ; «\*\*\*\*\*» –  $p < 0,0000005$ .

В таблицах 1 и 2 отражены коэффициенты корреляции показателей тестов диспозиционного оптимизма и оптимистического атрибутивного стиля с показателями опросника КЮ.

Параметры как стратегического, так и операционно-тактического уровней оптимизма студентов оказались взаимосвязанными с показателями трех типов КЮ сходным образом. *Внешняя КЮ* не связана ни с одним из показателей диспозиционного оптимизма и оптимистического атрибутивного стиля. Доминирование в сознании испытуемых таких убеждений о природе причинности, при которых человек чрезмерно зависит от внешних обстоятельств и стимулов, а его самодетерминация развита недостаточно, закономерным образом лишает его такого важного эмоционально-энергетического ресурса, как оптимизм.

При этом неважно, идет ли речь о глубинных и фундаментальных оптимистических установках, или о способности выстраивать оптимистические атрибуции при обработке текущей оперативной информации. При выраженной внешней КЮ уровень оптимизма перестает быть для студентов сколько-нибудь существенным фактором саморегуляции учебной деятельности.

Связанные с оптимизмом позитивные эмоциональные переживания при таком типе каузальности не исходят из внутренних потребностей студента. Они «привязаны» к сугубо внешним стимулам и стандартам учебной деятельности.

*Автономный и безличный* типы КЮ студентов, наоборот, оказались тесно связанными почти со всеми показателями оптимизма как стратегического (т. е. мировоззренческого), так и операционно-тактического (т. е. оптимистического атрибутивного стиля) уровней.

Показатели обоих тестов на оптимизм тесно коррелируют со степенью выраженности у студентов автономной КЮ: диспозиционный оптимизм в целом – на уровне  $r_{xy} = 0,25$  ( $p < 0,00001$ ), а оптимистический атрибутивный стиль в целом – на уровне  $r_{xy} = 0,31$  ( $p < 0,0000001$ ). Это очень тесные взаимозависимости, убедительно подтверждающие утверждение Э. Деси и Р. Райана.

Как позитивные, так и негативные мировоззренческие ожидания оказались связанными со степенью выраженности автономной КЮ предсказуемым образом. Студенты, у которых такая ориентация доминирует, оказались обладателями развитой системы позитивных ожиданий, обращенных в будущее  $r_{xy} = 0,18$  ( $p < 0,005$ ). Доминирование негативных ожиданий, наоборот, сопряжено с дефицитом автономии в регуляции учебной деятельности  $r_{xy} = -0,24$  ( $p < 0,0005$ ). Негативные ожидания, установ-

ки и убеждения – это эффективный генератор отрицательных эмоций (вины, тревоги, сомнения, страха, стыда и др.) [2; 9; 10; 19]. Более того, они представляют собой сконцентрированную форму сохранения негативного эмоционального опыта взаимодействия в различных ситуациях [22; 23], эмоциональную память о пережитых отрицательных эмоциях [13]. Отрицательные эмоции снижают уровень автономии человека [5; 15]. Поэтому автономные каузальные ориентации, участвующие в саморегуляции учебной деятельности у пессимистичных студентов с выраженными негативными ожиданиями, развиты недостаточно. Возможно, здесь проявляется механизм «порочного круга», подобный тому, который описали когнитивные психологи [25; 28; 29] и психотерапевты [12] применительно к негативным состояниям печали и депрессии. Пессимистичные (на мировоззренческом уровне) студенты, пытаясь решать учебные задачи, легче других воспроизводят негативные эмоции и психические состояния, «не совпадающие с целью учебной деятельности» [14]. Это создает неблагоприятные условия для восприятия и интерпретации учебной ситуации. Она интерпретируется как такая, в которой мало что можно сделать по собственной инициативе для успешного ее разрешения. Нарушаются (не завершаются) циклы становления зрелой интринсивной мотивации учебной деятельности, а вероятность учебного успеха заметно снижается. Утрачиваются качество и полнота информационного и практического взаимодействия студента с учебной средой. Обусловленное негативными ожиданиями снижение инициативы в мотивационном, когнитивном и исполнительском звеньях учебного процесса оборачивается дефицитом обратной связи. Этот дефицит восполняется негативными эмоциями, которые порождают новые структурные элементы отрицательной ассоциативной сети опыта субъекта. Одновременно закрепляется привычка избегать ответственности за процесс и результаты собственной учебной деятельности (ее инициирование, когнитивную и эмоционально-волевую регуляцию).

В отличие от показателя автономной, показатель безличной КО связан с оптимистическими и пессимистическими ожиданиями противоположным образом: позитивные ожидания – отрицательно ( $r_{xy} = -0,29$ ;  $p < 0,000005$ ), а негативные – положительно ( $r_{xy} = 0,24$ ;  $p < 0,0005$ ). При доминировании безличной КО у субъекта деятельности: 1) сформирована выученная беспомощность; 2) проявляется минимум самодетерминации; 3) поведение основано на плохо осознаваемых, автоматических механизмах; 4) в

мотивації преобладає амотивуюча (по Э. Деси и Р. Райану) и, отчасти, внешнеорганизованная субсистемы [26]. Эти особенности саморегуляции учебной деятельности обуславливают редукцию позитивных ожиданий и гипертрофию негативных.

При анализе корреляций показателей КО с показателями оптимизма операционно-тактического уровня (т. е. атрибутивного стиля) обращает на себя внимание факт тесной прямой взаимозависимости автономной КО со всеми без исключения аспектами оптимистического атрибутирования. При этом студенты с развитой автономной КО отличаются наибольшим оптимизмом в ситуациях, связанных с успехом ( $r_{xy} = 0,31$ ;  $p < 0,000001$ ) и достижениями ( $r_{xy} = 0,29$ ;  $p < 0,000005$ ). Систематические и неслучайные успехи – один из наиболее важных и признанных в современной культуре критериев самодостаточности личности [20], на котором основаны основные системы внешнего и, особенно, внутреннего вознаграждения [1], в том числе и в условиях учебной деятельности в высшей школе [14–16]. Поэтому оптимистический атрибутивный стиль может с уверенностью считаться важным ресурсом становления достиженческой мотивации у студентов. Существенно важным оказался также и оптимизм в межличностных ситуациях ( $r_{xy} = 0,27$ ;  $p < 0,00005$ ) и в несколько меньшей степени – оптимизм в ситуации неудачи ( $r_{xy} = 0,19$ ;  $p < 0,005$ ).

Три базовых параметра атрибутивного стиля (стабильность, глобальность и контроль восприятия и интерпретации факторов жизненного успеха человека, которые действуют на постоянной основе, распространены в большинстве сфер бытия человека и управляемы им), выделенные М. Селигманом [24], оказались существенными признаками автономной КО у студентов (соответственно  $r_{xy} = 0,27$ ,  $r_{xy} = 0,26$  и  $r_{xy} = 0,19$  при  $p < 0,00005$ ;  $p < 0,00005$  и  $p < 0,005$ ).

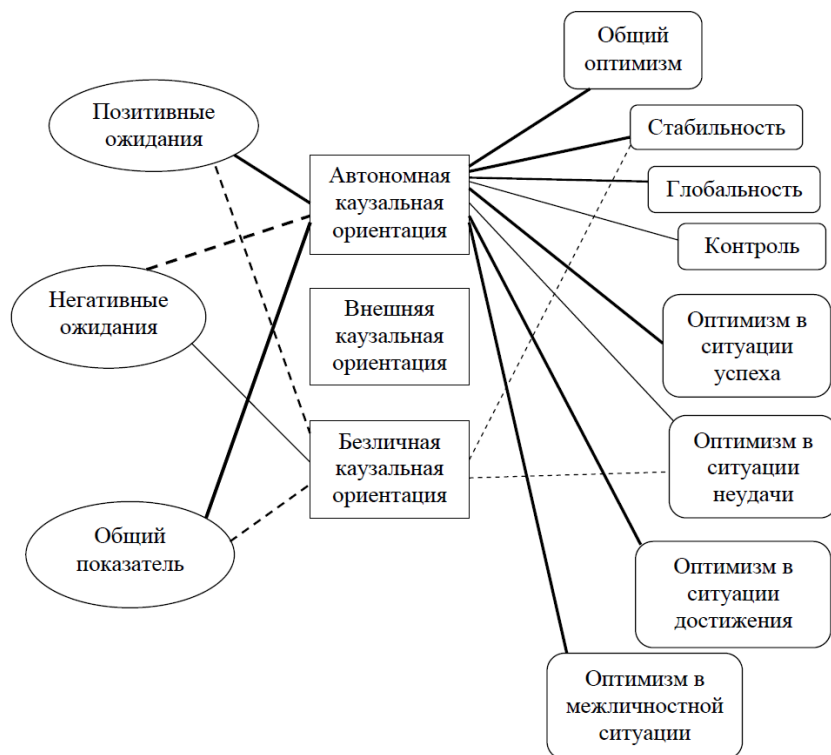
Таким образом, оптимизм операционно-тактического уровня внутренне присущ представлениям о каузальности, которые служат основой эффективной саморегуляции учебной деятельности у студентов. Это, однако, нельзя утверждать в отношении студентов с доминированием безличных представлений о каузальности. Показатели стабильности и глобальности связаны с показателем с данным типом каузальных ориентаций тесной отрицательной связью (соответственно  $r_{xy} = -0,30$  и  $r_{xy} = -0,33$  при  $p < 0,000005$ ;  $p < 0,000005$ ). Прочно усвоенная выученная беспомощность, блокирующая минимальные проявления самодетерминации, проявляется у таких студентов при попытках саморегуляции учебной деятельности. Учебные неуспехи гаран-



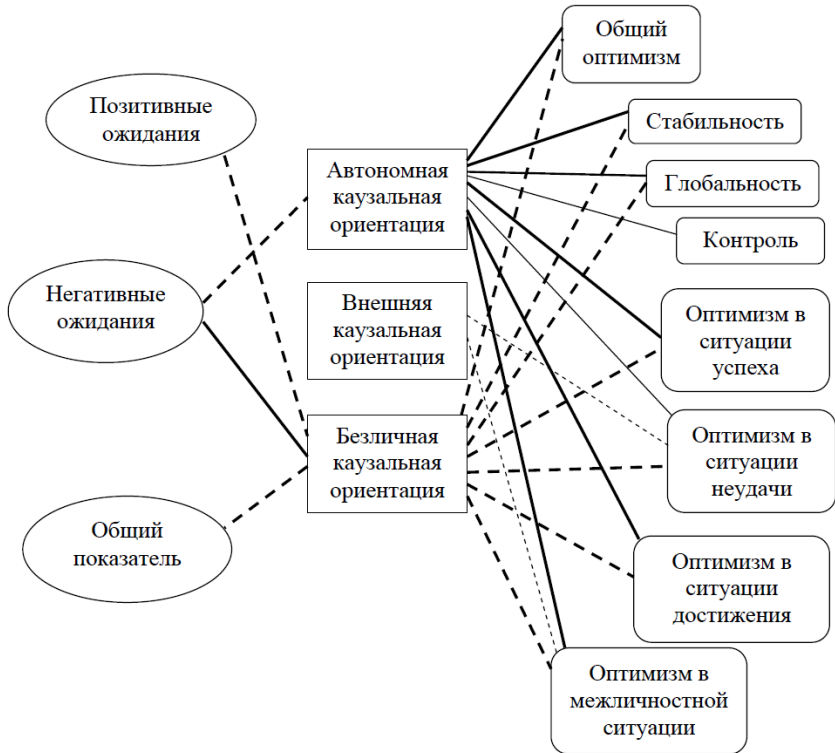
тированы, что совершенно не добавляет студентам оптимизма в учебе. Студент не видит связи между своими попытками что-либо сделать в учебной аудитории и результатами, которые он получает.

Специально выявлялись взаимосвязи между показателями оптимизма и КО у слабоуспевающих и успевающих студентов. Проверялось предположение о важности оптимизма (как стратегического, так и операционно-тактического уровней) для проявления представлений о каузальности в качестве фактора саморегуляции учебной деятельности.

На коррелограммах (рис. 1 и 2) представлены взаимосвязи показателей КО с показателями стратегического (мировоззренческого, личностного) и операционно-тактического (субъектно-го) оптимизма у слабоуспевающих и успевающих студентов.



**Рис. 1. Коррелограмма взаимосвязей между показателями видов каузальных ориентаций и оптимизма у слабоуспевающих студентов**



**Рис. 2. Коррелограмма взаимосвязей между показателями видов каузальных ориентаций и оптимизма у успевающих студентов**

Между группами слабоуспевающих и успевающих студентов в структуре взаимосвязей показателей обнаружено *сходство*.

Так, во-первых, и у слабоуспевающих, и у успевающих студентов внешняя КО никак не связана с показателями мировоззренческого оптимизма (негативными и позитивными ожиданиями).

Во-вторых, безличная КО независимо от уровня успеваемости одинаковым образом взаимосвязана с тремя показателями теста диспозиционного оптимизма: с общим показателем и с позитивными ожиданиями – обратно, а с негативными ожиданиями – прямо.

В-третьих, все без исключения взаимосвязи автономной КО с показателями оптимистического атрибутивного стиля оказались

статистически значимыми как в группе слабоуспевающих, так и в группе успевающих студентов.

Проявилось сходство даже в интенсивности этих связей: компонентами атрибутивного стиля, наименее тесно (всего лишь на уровне  $p < 0,05$ ) связанными с автономной каузальной ориентацией, оказались контроль ( $r_{xy} = 0,21$  у слабоуспевающих и  $r_{xy} = 0,18$  у успевающих студентов) и оптимизм в ситуации неудачи ( $r_{xy} = 0,22$  у слабоуспевающих и  $r_{xy} = 0,19$  у успевающих студентов).

В структуре взаимосвязей показателей между слабоуспевающими и успевающими студентами обнаружены следующие *различия*.

Во-первых, *в группе слабоуспевающих для становления автономной КО функциональная роль оптимизма является более широкой, чем в группе успевающих студентов*. Для полноценного функционирования автономной КО в регуляции учебной деятельности у успевающих студентов достаточно проявления оптимистического атрибутивного стиля в обработке текущей информации. Для слабоуспевающих студентов этого недостаточно. Они также остро нуждаются в позитивных ожиданиях ( $r_{xy} = 0,32$ ;  $p < 0,0005$ ), в преодолении негативных ожиданий ( $r_{xy} = -0,30$ ;  $p < 0,005$ ), в проявлении общего диспозиционного оптимизма ( $r_{xy} = 0,36$ ;  $p < 0,00005$ ) как такового. Иными словами, для проявления автономной КО слабоуспевающим студентам необходимо не только ресурсы субъекта, но и ресурсы личности в целом.

Во-вторых, *успевающие в учебе студенты значительно превосходят слабоуспевающих в возможностях сдерживания проявлений безличной КО*. Ресурсами для блокирования ее негативных сторон (отказ от самодетерминации в учебе, демонстрация беспомощности, амотивация, уход в автоматическое поведение вместо конструктивной деятельности и т. п.) для успевающих студентов являются практически все компоненты оптимизма, причем не только операционно-тактического, но и диспозиционного. Так, показатель безличной КО у успевающих студентов весьма тесно (на уровнях от  $p < 0,005$  до  $p < 0,0000005$ ) отрицательно взаимосвязан почти со всеми показателями атрибутивного стиля. Исключение составляет только показатель контроля. Важна также и роль диспозиционного оптимизма, с двумя показателями которого безличная КО у успевающих студентов связана обратно (общий показатель и позитивные ожидания) и с одним (негативные ожидания) – прямо. У слабоуспевающих студентов ресурсы для сдерживания проявлений безличной КО не-

значительны. Это всего лишь два компонента оптимистического атрибутивного стиля – стабильность ( $r_{xy} = -0,18; p < 0,05$ ) и оптимизм в ситуации неудачи ( $r_{xy} = -0,22; p < 0,05$ ), а также показатели диспозиционного оптимизма – оптимистические убеждения в целом ( $r_{xy} = -0,27; p < 0,005$ ), позитивные ожидания ( $r_{xy} = -0,26; p < 0,005$ ) и негативные ожидания (точнее, способность оградить себя от них) ( $r_{xy} = 0,21; p < 0,001$ ).

В-третьих, *успевающие студенты, по-видимому, обладают большими, по сравнению со слабоуспевающими, возможностями сдерживания активности системы внешней КО*. Показатель данного вида КО у слабоуспевающих студентов ни с одним из показателей оптимизма не связан. В группе успевающих студентов ресурсами сдерживания внешней каузальной ориентации являются способность оставаться оптимистичным в ситуации неудачи ( $r_{xy} = -0,17; p < 0,05$ ) и оптимизм в межличностной ситуации ( $r_{xy} = -0,21; p < 0,05$ ). Трансформация отношения к своим неудачам и коррекция межличностных отношений для этих студентов являются средствами для преодоления недостатков внешней КО (негибкость поведения, потребность во внешнем контроле, стремление к сверхдостижениям, дефицит в управлении собственными мотивами и т. п.).

Таким образом, оптимизм (как диспозиционного уровня, так и уровня атрибуций) у успевающих студентов функционирует в структуре самодетерминации и саморегуляции учебной деятельности значительно более эффективно и системно по сравнению со студентами, отстающими в учебе.

**Выводы.** Оба уровня оптимизма – и стратегический (уровень мировоззрения, диспозиций личности), и операционно-тактический (оптимистический атрибутивный стиль субъекта при обработке текущей информации) – могут быть рассмотрены как ресурс саморегуляции учебной деятельности студентов. Оптимизм и успеваемость студентов связаны не непосредственно, а опосредованно – через типы убеждений субъекта о природе причинности (каузальные ориентации). Внешняя каузальная ориентация с оптимизмом не связана. Чрезмерно выраженная безличная каузальная ориентация мешает студентам использовать свой оптимизм для эффективной саморегуляции учебной деятельности. Автономная каузальная ориентация, наоборот, открывает такие возможности. Успевающие студенты по сравнению со слабоуспевающими более эффективно используют оптимизм для преодоления негативных проявлений безличной и внешней каузальных ориентаций в учебной деятельности. Слабоуспевающим студен-

там для формирования автономной каузальной ориентации необходим оптимизм как мировоззренческого уровня (уровня личностных диспозиций), так и оптимистический атрибутивный стиль. В отличие от них, для полноценного функционирования автономной каузальной ориентации в регуляции учебной деятельности у успевающих студентов достаточно проявления оптимистического атрибутивного стиля в обработке текущей информации.

#### Список использованных источников

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура ; пер. с англ. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Бреслав Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. – М. : Смысл ; Изд. центр «Академия», 2004. – 544 с.
3. Гордеева Т. О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевахова. – М. : Смысл, 2009. – 152 с.
4. Гордеева Т. О. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (ЛОТ) / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 36–64.
5. Дергачева О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности и история психологии» / Ольга Евгеньевна Дергачева. – М. : МГУ имени М. В. Ломоносова, 2005. – 162 с.
6. Дергачева О. Е. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций / О. Е. Дергачева, Л. Я. Дорфман, Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2008. – № 3. – С. 91–106.
7. Еттінген Г. Перегляд позитивного мислення: на основі нової науки про мотивацію / Г. Еттінген ; пер. с англ. – К. : Наш Формат, 2015. – 208 с.
8. Замышляева М. С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.03 «Психология развития, акмеология» / Марина Сергеевна Замышляева. – М., 2006. – 237 с.
9. Изард К. Психология эмоций / К. Изард ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.
10. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
11. Ильин Е. П. Психология надежды: оптимизм и пессимизм / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2015. – 288 с.

12. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо и др. ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2003. – 304 с.
13. Кузнецов М. А. Эмоциональная память / М. А. Кузнецов. – Х. : Крок, 2005. – 568 с.
14. Кузнецов М. А. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М. А. Кузнецов, К. І. Фоменко, О. І. Кузнецов. – Х. : ХНПУ, 2015. – 338 с.
15. Кузнецов М. А. Студентські страхи: види, структура, динаміка та шляхи корекції / М. А. Кузнецов, В. С. Шаповалова. – Х. : Вид-во «Діса плюс», 2016. – 334 с.
16. Кузнецов М. А. Емоційне ставлення студентів до навчання / М. А. Кузнецов, Я. В. Козуб. – Х. : Вид-во «Діса плюс», 2017. – 284 с.
17. Кузнецова М. М. Особенности самоорганизации учебной деятельности у успевающих и слабоуспевающих студентов с разными уровнями оптимизма / М. М. Кузнецова // Научный вестник Херсонского государственного университета. Серия Психологические науки. – 2017. – Вып. 3. – Том 2. – С. 41–49.
18. Куль Ю. Сила собственного Я. Семь психогимнастик для бесознательного / Ю. Куль, М. Шторх ; пер. с нем. – Х. : Изд-во «Гуманитарный Центр», 2015. – 324 с.
19. Лазарус Р. С. Эмоция как процесс защиты / Р. С. Лазарус // Психология эмоций / авт.-сост. В. К. Виллюнас. – СПб. : Питер, 2004. – С. 225–231.
20. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
21. Мартенс Й.-У. Самомотивация. Искусство мотивировать себя / Й.-У. Мартенс, Ю. Куль ; пер. с нем. – Х. : Изд-во «Гуманитарный Центр», 2015. – 324 с.
22. Никольская О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма / О. С. Никольская. – М. : Центр лечебной педагогики, 2000. – 364 с.
23. Росс Л. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт ; пер. с англ. – М. : Аспект-Пресс, 1999. – 429 с.
24. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман ; пер. с англ. – М. : Альпина Паблишер, 2015. – 338 с.
25. Bower G. H. How might emotions affect learning // S.-A. Christianson (Ed.), The handbook of emotion and memory: Research and theory. – Hillsdale, N. J. : Erlbaum, 1992. – P. 3–31.

26. Deci E. L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. – New York : Plenum, 1985. – 371 p.
27. Deci E. L. The General Causality Orientation Scale: self-determination in personality / E. L. Deci, R. M. Ryan // Journal of Res. in Person. – 1985. – Vol. 19. – P. 109–134.
28. Forgas J. On Being Happy and Mistaken: Mood Effects on The Fundamental Attribution Error / J. Forgas // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – Vol. 75. – № 2. – P. 298–354.
29. Isen A. M. Positive affect facilitates creative problem solving / A. M. Isen, K. A. Daubman, G. P. Nowicki // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 52. – P. 1122–1131.
30. Scheier M. F. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test / M. F. Scheier, C. S. Carver, M. W. Bridges // Journal of Personality and Social Psychology. – 1994. – V. 67. – P. 1063–1078.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Bandura A. Teorija social'nogo nauchenija / A. Bandura ; per. s angl. – SPb. : Evrazija, 2000. – 320 s.
2. Breslav G. M. Psihologija jemocij / G. M. Breslav. – M. : Smysl ; Izd. centr «Akademija», 2004. – 544 s.
3. Gordeeva T. O. Diagnostika optimizma kak stilja objasnenija uspehov i neudach: Oprosnik STOUN / T. O. Gordeeva, E. N. Osin, V. Ju. Shevjahova. – M. : Smysl, 2009. – 152 s.
4. Gordeeva T. O. Razrabotka russkojazyčnoj versii testa dispozicionnogo optimizma (LOT) / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, E. N. Osin // Psihologičeskaja diagnostika. – 2010. – № 2. – S. 36–64.
5. Dergacheva O. E. Lichnostnaja avtonomija kak predmet psihologičeskogo issledovanija : diss. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.01 «Obshhaja psihologija, psihologija lichnosti i istorija psihologii» / Ol'ga Evgen'evna Dergacheva. – M. : MGU imeni M. V. Lomonosova, 2005. – 162 s.
6. Dergacheva O. E. Russkojazyčnaja adaptacija oprosnika kauzal'nyh orientacij / O. E. Dergacheva, L. Ja. Dorfman, D. A. Leont'ev // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologija. – 2008. – № 3. – S. 91–106.

7. Ettingen G. Peregljad pozitivnogo mislennja: na osnovi novoї nauki pro motivaciju / G. Ettingen ; per. s angl. – K. : Nash Format, 2015. – 208 s.
8. Zamyshljaeva M. S. Optimizm i pessimizm v sovladajushhem povedenii v junosheskom vozraste : diss. kand. psihol. nauk : 19.00.03 «Psihologija razvitija, akmeologija» / Marina Sergeevna Zamyshljaeva. – M., 2006. – 237 s.
9. Izard K. Psihologija jemocij / K. Izard ; per. s angl. – SPb. : Piter, 1999. – 464 s.
10. Il'in E. P. Jemocii i chuvstva / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2001. – 752 s.
11. Il'in E. P. Psihologija nadezhdy: optimizm i pessimizm / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2015. – 288 s.
12. Kognitivnaja terapija depressii / A. Bek, A. Rash, B. Sho i dr. ; per. s angl. – SPb. : Piter, 2003. – 304 s.
13. Kuznecov M. A. Jemocional'naja pamjat' / M. A. Kuznecov. – H. : Krok, 2005. – 568 s.
14. Kuznjecov M. A. Psihichni stani studentiv u procesi navchal'no-piznaval'noї dijal'nosti / M. A. Kuznjecov, K. I. Fomenko, O. I. Kuznjecov. – H. : HNPU, 2015. – 338 s.
15. Kuznjecov M. A. Students'ki strahi: vidi, struktura, dinamika ta shljahi korekcii / M. A. Kuznjecov, V. S. Shapovalova. – H. : Vid-vo «Disa pljus», 2016. – 334 s.
16. Kuznjecov M. A. Emocijne stavlennja studentiv do navchanja / M. A. Kuznjecov, Ja. V. Kozub. – H. : Vid-vo «Disa pljus», 2017. – 284 s.
17. Kuznecova M. M. Osobennosti samoorganizacii uchebnoj dejatel'nosti u uspevajushhijh i slabouspevajushhijh studentov s raznymi urovnjami optimizma / M. M. Kuznecova // Naukovij visnik Hersons'kogo derzhavnogo universitetu. Serija Psihologichni nauki. – 2017. – Vip. 3. – Tom 2. – S. 41–49.
18. Kul' Ju. Sila sobstvennogo Ja. Sem' psihogimnastik dlja besoznatel'nogo / Ju. Kul', M. Shtorh ; per. s nem. – H. : Izd-vo «Gumanitarnyj Centr», 2015. – 324 s.
19. Lazarus R. S. Jemocija kak process zashhity / R. S. Lazarus // Psihologija jemocij / avt.-sost. V. K. Viljunas. – SPb. : Piter, 2004. – S. 225–231.
20. Makklelland D. Motivacija cheloveka / D. Makklelland ; per. s angl. – SPb. : Piter, 2007. – 672 s.
21. Martens J.-U. Samomotivacija. Iskusstvo motivirovat' sebja / J.-U. Martens, Ju. Kul' ; per. s nem. – H. : Izd-vo «Gumanitarnyj Centr», 2015. – 324 s.



22. Nikol'skaja O. S. Affektivnaja sfera cheloveka. Vzgljad skvoz' prizmu detskogo autizma / O. S. Nikol'skaja. – M. : Centr le-chebnoj pedagogiki, 2000. – 364 s.
23. Ross L. Chelovek i situacija. Perspektivy social'noj psihologii / L. Ross, R. Nisbett ; per. s angl. – M. : Aspekt-Press, 1999. – 429 s.
24. Seligman M. Kak nauchit'sja optimizmu: Izmenite vzgljad na mir i svoju zhizn' / M. Seligman ; per. s angl. – M. : Al'pina Publisher, 2015. – 338 s.
25. Bower G. H. How might emotions affect learning // S.-A. Christianson (Ed.), The handbook of emotion and memory: Research and theory. – Hillsdale, N. J. : Erlbaum, 1992. – P. 3–31.
26. Deci E. L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. – New York : Plenum, 1985. – 371 p.
27. Deci E. L. The General Causality Orientation Scale: self-determination in personality / E. L. Deci, R. M. Ryan // Journal of Res. in Person. – 1985. – Vol. 19. – P. 109–134.
28. Forgas J. On Being Happy and Mistaken: Mood Effects on The Fundamental Attribution Error / J. Forgas // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – Vol. 75. – № 2. – P. 298–354.
29. Isen A. M. Positive affect facilitates creative problem solving / A. M. Isen, K. A. Daubman, G. P. Nowicki // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – Vol. 52. – P. 1122–1131.
30. Scheier M. F. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test / M. F. Scheier, C. S. Carver, M. W. Bridges // Journal of Personality and Social Psychology. – 1994. – V. 67. – P. 1063–1078.

*Received June 13, 2017*

*Revised July 17, 2017*

*Accepted August 18, 2017*

## **Програма формування психологічної готовності до професійної діяльності МАШИНІСТА ЛОКОМОТИВА**

---

Leshchenko O. V. The program of formation of psychological readiness for the professional activities of a locomotive driver / O. V. Leshchenko // 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 38. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 258–269.

---

**O. V. Leshchenko. The program of formation of psychological readiness for the professional activities of a locomotive driver.** The article describes the program of formation of psychological readiness for the professional activities of a locomotive driver at the stage of primary and secondary professionalization.

The purpose, structure, content of the program, the basic principles of work during the implementation of professional psychological training are defined.

The advantages of professional psychological training as an effective method of forming psychological readiness for the professional activities of a locomotive engineer are mentioned.

The effectiveness of the use of professional psychological training with the aim of forming emotional and volitional, motivational and personality-value components is indicated.

The efficiency of the use of the training complex for enhancing the development of the psycho-physiological component of psychological readiness for the professional activities is confirmed.

The effectiveness of the use of elements of the creative training of the CARUS system for the formation of a cognitive and operational component, which was divided into diagnostic and formative stages, is confirmed.

The results of testing the effectiveness of the program of vocational and psychological training, which was carried out using the methods of mathematical statistics of Student's t-criterion for independent and dependent samples, are presented.

The results of the program realization on formation of psychological readiness for the professional activities at the stage of primary and secondary professionalization are indicated. It was established that the level of psychological readiness for the professional activities at the stage of primary and secondary professionalization was increased. It was found that

there were significant differences between the experimental group before and after the experiment of primary and secondary professionalization.

**Key words:** psychological readiness for professional work, the structure of components of psychological readiness for professional activities, psychophysiological component, emotional and volitional component, cognitive and operational component, motivational component, personal-values component, assistant driver, train driver, professional psychological training.

**О. В. Лещенко. Програма формування психологічної готовності до професійної діяльності машиніста локомотива.** У статті описано програму формування психологічної готовності до професійної діяльності машиніста локомотива на етапі первинної та вторинної професіоналізації.

Зазначено переваги професійно-психологічного тренінгу, як ефективного методу формування психологічної готовності до професійної діяльності машиніста локомотива.

Указано ефективність застосування професійно-психологічного тренінгу з метою формування емоційно-вольового, мотиваційного й особистісно-ціннісного компонентів.

Підтверджено ефективність використання тренажерного комплексу для підвищення розвитку психофізіологічного компонента психологічної готовності до професійної діяльності.

Підтверджено ефективність застосування елементів творчого тренінгу системи КАРУС для формування когнітивно-операційного компонента, який поділявся на діагностичний та формуючий етапи.

Представлено результати перевірки ефективності програми професійно-психологічного тренінгу, яка проводилася за допомогою використання методів математичної статистики t-критерію Стьюдента для незалежних та залежних вибірок.

Зазначено результати реалізації програми щодо формування психологічної готовності до професійної діяльності на етапі первинної та вторинної професіоналізації. Встановлено, що рівень психологічної готовності до професійної діяльності на етапі первинної та вторинної професіоналізації підвищився. З'ясовано, що існують значущі відмінності між показниками експериментальної групи до та після експерименту працівників первинного та вторинного етапу професіоналізації.

**Ключові слова:** готовність до професійної діяльності, структура психологічної готовності до професійної діяльності, психофізіологічний компонент, емоційно-вольовий компонент, когнітивно-операційний компонент, мотиваційний компонент, особистісно-ціннісний компонент, помічник машиніста, машиніст локомотива, професійно-психологічний тренінг.

**Постановка проблеми.** Сучасні зміни, що відбуваються у розвитку залізничного транспорту України, вимагають якісно нових підходів до професійної підготовки машиністів локомо-

тива. Важливою складовою професійної підготовки працівників локомотивної бригади є психологічна готовність до професійної діяльності. Процес формування психологічної готовності до професійної діяльності охоплює сім етапів професійного становлення машиніста локомотива: вибір професійної діяльності, навчання, первинна адаптація, первинна професіоналізація, вторинна адаптація, вторинна професіоналізація, професійна майстерність [7]. При цьому, необхідно застосовувати спеціально розроблені для цієї категорії працівників програми, спрямовані на формування психологічної готовності до професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання формування психологічних особливостей у професії машиніста вивчалися у межах проблематики професійного відбору та професійного навчання такими авторами, як: М. І. Дяченко, Л. О. Кандибович, Є. О. Клімов, Н. С. Нерсесян, Т. І. Леженкіна.

М. І. Дяченко, Л. О. Кандибович звертали увагу на формування психологічної готовності до виконання певного професійного завдання [2]. Є. О. Клімов наголошував на необхідності формування індивідуального стилю діяльності у професії машиніста, особливо на початкових етапах професійного становлення [4]. Н. С. Нерсесян указував на важливе значення формуючого впливу на водійські навички операторів рухомого складу формування професійних навичок, формування навичок керівних дій в екстремальних ситуаціях при тренажерній підготовці [9]. Т. І. Леженкіна у своїй роботі описала особливості формування психологічної готовності локомотивної бригади до дій у небезпечних ситуаціях [6].

Формування психологічної готовності, особливо довготривалої, полягає в утворенні тих необхідних відношень, установок, досвіду, майстерності та властивостей особистості, які забезпечують людині можливість свідомо та добросовісно, зі знанням справи, трудитися [2, с. 133]. При цьому, М. І. Дяченко, Л. О. Кандибович зазначають, що «формування готовності передбачає всесторонній вплив на психіку спеціаліста, освоєння системи знань та досвід успішних практичних дій» [2, с. 142–143].

Процес формування психологічної готовності до професійної діяльності машиніста пронизує всі етапи професійного становлення і завершується перетворенням у стійку якість особистості.

Ураховуючи специфіку професійної діяльності машиніста локомотива, основними видами формування психологічної готовності до професійної діяльності є тренування та професійно-психологічний тренінг.

**Мета статті** – розробити й перевірити ефективність програми формування психологічної готовності до професійної діяльності машиніста локомотива на етапах первинної та вторинної професіоналізації.

**Виклад основного матеріалу.** Основною метою програми професійно-психологічного тренінгу є підвищення рівня психологічної готовності до професійної діяльності машиніста локомотива.

Із метою розробки ефективної програми професійно-психологічного тренінгу, спрямованої на формування психологічної готовності до професійної діяльності машиніста локомотива, варто враховувати такі принципи:

- системності – представлення професійної діяльності як цілісної, динамічної системи;
- інтенсифікації – організувати активну діяльність працівників під час проведення психологом програми формування психологічної готовності до професійної діяльності;
- особистісної орієнтації – орієнтація на потреби та професійні інтереси працівників;
- рефлексивності – усвідомлення та розуміння змін, що відбулися в результаті реалізації програми, спрямованої на формування психологічної готовності до професійної діяльності.

Структура тренінгових занять має такі складові: знайомство (або привітання), формулювання (або повторення) правил групи, висловлювання очікувань, основна частина тренінгового заняття, завершальна частина.

Серед основних правил групи виокремлено такі: приходити вчасно; відвідувати всі заняття; брати участь у виконанні вправ та завдань добровільно; говорити від свого імені; висловлювати власні думки; один говорить – усі слухають; обговорювати дію, а не особу; все сказане та зроблене не виноситься за межі групи.

Вправи тренінгових занять підібрано з урахуванням вікових особливостей учасників (від 31 до 47 років), їх зорієнтованості на робітничу діяльність, життєвого та професійного досвіду працівників.

При складанні програми використано власні напрацювання, тренінгові вправи різних авторів, адаптовані до мети програми.

Загальна кількість занять – 20, тривалість кожного заняття 2,5 год.

Професійно-психологічний тренінг є системою цілеспрямованих тренувань і вправ, які дають змогу ефективно розвивати професійно важливі якості особистості [1].

У таблиці 1 представлено структуру авторської програми професійно-психологічного тренінгу, що базується на компонентах психологічної готовності до професійної діяльності машиніста та їх показниках.

Таблиця 1

**Структура професійно-психологічного тренінгу формування психологічної готовності до професійної діяльності машиніста локомотива**

Компоненти психологічної готовності до професійної діяльності	Форма проведення
Фізіологічний	Тренування на тренажерному комплексі
Когнітивно-операційний	Професійно-психологічний тренінг із застосуванням елементів творчого тренінгу системи КАРУС
<b>Професійно-психологічний тренінг</b>	
	Теми занять
Особистісно-ціннісний	Хто я?
	Мій внутрішній світ
	Ефективне спілкування
	Невербальне спілкування
	Я та інші
Мотиваційний	Професійна діяльність у житті людини
	Особливості психологічної готовності до професійної діяльності машиніста локомотива
	Мотивація до професійної діяльності машиніста
	Мотивація досягнення успіху
	Професійне самовдосконалення
Емоційно-вольовий	Емоції в нашому житті
	Мій настрій
	Стрес у нашому житті
	Тривожність та її подолання
	Навички емоційної саморегуляції

Послідовність формування психологічної готовності до професійної діяльності відбувалася починаючи з особистісно-ціннісного компонента, далі мотиваційний і завершальний – емоційно-

вольовий компонент. Паралельно з відвідуванням професійно-психологічного тренінгу працівники здійснювали тренувальні поїздки на тренажерний комплекс (ТК) та заняття професійно-психологічного тренінгу із застосуванням елементів творчого тренінгу системи КАРУС.

Формування *психофізіологічного компонента* психологічної готовності до професійної діяльності відбувалося за допомогою тренування на тренажерному комплексі.

К. К. Платонов указує на те, що тренування – це формування властивостей особистості, які входять в її біологічно зумовлену підструктуру; вона – основа всіх інших, складніших, видів формування. Суть тренування – в простому повторенні дій, у яких і проявляється, і формується певна властивість особистості. У цьому спільність зазначеного виду формування психіки й особистості з тренуванням як способом формування властивостей організму, наприклад, із тренуванням м'язів, зв'язок у процесі ранкової зарядки або лікувальної фізкультури, тренуванням дихання під тиском у пілотів тощо [11, с. 178–179].

Використання ТК спрямовано на формування професійних навичок управління складним об'єктом із використанням зовнішньої моделі місцевості, на якій повинен орієнтуватися машиніст. При вирішенні завдань навчання з використанням ТК почуття реалістичності управління локомотивом є комплексним завданням, яке вирішується усіма імітаторами тренажера в замкнутому контурі управління. Машиніст керує ТК так само, як і справжнім локомотивом [13, с. 135]. Використання ТК забезпечує вирішення типових завдань у роботі машиніста.

Ефективність тренажерів визначається чотирма принципами.

1. Навчальні завдання на тренажері мають бути психологічно наближені до реальної професійної ситуації, яку необхідно навчитися вирішувати.

2. Навчальні завдання повинні бути різного ступеня складності, починаючи навчання слід із простих ситуацій, поступово ускладнюючи їх.

3. Стажер повинен отримувати об'єктивну оцінку правильності своїх дій (зворотний зв'язок).

4. Тренажер повинен забезпечувати багаторазове повторення навчальних завдань [12].

Учасники експериментальної групи впродовж однієї години здійснювали навчальні поїздки на ТК, усього 21 година тренувань.

*Формування когнітивно-операційного компонента* відбувалося за допомогою професійно-психологічного тренінгу з ви-

користанням прийомів системи КАРУС [14], який поділявся на діагностичний та формуючий етапи. На діагностичному етапі учасникам пропонувалося вирішити професійні задачі, які формулювалися на основі проблемних ситуацій, описаних у книзі В. Г. Козубенка [5].

Зазначені завдання стосувалися безпосереднього виконання професійних обов'язків працівників та поділялися на такі:

- потрібно усунути технічну несправність (несправності швидкостеміра та реєструючого пристрою, приладу для подання звукового сигналу, струмоприймача тощо);
- усунути пошкодження, що не стосуються локомотива (побиті світлофори, зламані знаки тощо);
- нестандартні ситуації на шляху слідування (тварина чи автотранспорт на залізничному полотні; група людей, які не реагують на сигнали, тощо).

Метою цього етапу було встановлення переважаючих основних стратегій вирішення проблемних ситуацій. Поняття «стратегія» розглядаємо у межах підходу, визначеного В. О. Моляко: «стратегія не є ні способом, ні методом розв'язання, а являє собою суб'єктивну розумову тенденцію, що спрямовує інтелектуальні дії суб'єкта при розв'язанні нових задач. Стратегія визначає не програму мисленневих дій, а їх якість, і є відносно стійкою, але гнучкою системою суб'єктивно привабливих дій, при цьому в межах однієї стратегії суб'єкт може мати різні плани, способи розв'язання конкретної задачі [14, с. 61]. Академік В. О. Моляко виокремив та описав п'ять основних стратегій, а саме: пошуку аналогів, комбінаторних дій, реконструктивних дій, універсальну та випадкових підстановок [3, с. 25].

Формуючий етап передбачав вирішення аналогічних проблемних ситуацій, але з використанням ускладнюючих умов:

- часові обмеження – працівникові необхідно було виконати завдання лише за 30 с;
- раптові заборони – на певному етапі виконання завдання тренер указував на те, що для усунення проблемної ситуації не можна використовувати певний інструмент;
- інформаційна недостатність – для вирішення проблемної ситуації працівникові надавалася інформація не в повному обсязі (показники, сигнали).

*Формування особистісно-ціннісного компонента* полягало у сприянні розвитку рефлексії, підвищенню самооцінки, довіри у групі. Формування психологічної готовності до професійної діяльності неможливе без самопізнання, усвідомлення власних



можливостей. Пізнання свого внутрішнього світу сприяє окресленню шляхів особистісного та професійного розвитку. Не зважаючи на те, що машиніст локомотива – це оператор рухомого складу, та все же процес спілкування охоплює усю його трудову діяльність. Отримання та надання потрібної інформації на шляху слідування черговому по станції, диспетчеру, оглядачу, начальнику потяга, обмін виробничою й особистою інформацією між машиністом та його помічником – необхідні складові професійної діяльності машиніста.

*Формування мотиваційного компонента.* Існує багато перешкод професійного становлення машиніста (зовнішні, внутрішні). Учасники мали змогу виокремити перешкоди та можливості саморозвитку, відчути себе у ролі консультантів та спеціалістів іншої професійної діяльності. Це сприяло підвищенню самооцінки, розширенню особистісного розвитку, всебічній оцінці проблемних ситуацій. Відбулося ознайомлення із поняттям психологічної готовності та її компонентами, учасники спробували оцінити власний рівень сформованості складових психологічної готовності. Теоретичні та практичні складові включали детальний аналіз етапів професійного становлення машиніста, психологічних проблем, що можуть виникнути на кожному з них, та способи їх подолання.

*Формування емоційно-вольового компонента.* Як уже було сказано, професійна діяльність машиніста відбувається у дуже складних психоемоційних умовах, тому питання контролю власних емоцій, а також уміння долати негативні переживання є одним із першочергових завдань машиніста. Учасники ознайомилися з поняттям «емоції», особливостями вираження емоцій та їх роллю у житті людини. Мали змогу відчути різноманіття емоційних станів, пізнати особливості власного настрою, отримати навички розрізнення особливостей настрою у колег за допомогою засобів невербального спілкування. Професійна діяльність машиніста – це постійний стрес. Працівники по-різному намагаються вирішити це питання, інколи вдаючись до шкідливих звичок. Теоретична складова спрямована на роз'яснення поняття стресу, його проявів. Практична складова містила низку вправ, спрямованих на усвідомлення цього стану та відпрацювання способів його подолання. Учасники мали змогу відпрацювати способи подолання негативних психологічних станів, таких як тривога, особисті переживання, невпевненість.

Перевірка ефективності програми професійно-психологічного тренінгу для досліджуваних первинного та вторинного етапів

професійного становлення відбувалася за спільним алгоритмом. У експерименті брали участь дві групи досліджуваних помічників машиністів та дві групи машиністів. У експериментальній групі помічників машиністів (машиністів) було проведено формуючий професійно-психологічний тренінг, у контрольній групі не відбувалося жодних впливів.

Перевірка ефективності застосування програми професійно-психологічного тренінгу відбувалася у два етапи. Перший дослідницький зріз було проведено до впровадження програми, другий – після проведення формуючого експерименту. Передбачалося, що наявність чи відсутність змін у сформованості компонентів психологічної готовності до професійної діяльності свідчитиме про ефективність розробленої програми.

Із метою доведення незначущості відмінностей між учасниками експериментальної та контрольної груп було використано *t*-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок. Установлено, що відмінності між учасниками контрольної й експериментальної груп – відсутні, відмінності між  $X_{експ.}$  та  $X_{контр.}$  достовірні та значущі на рівні статистичної значимості 5% ( $p \leq 0,05$ ).

У результаті проведення формуючого етапу дисертаційного дослідження було встановлено, що рівень психологічної готовності до професійної діяльності на етапі первинної та вторинної професіоналізації підвищився. З'ясовано, що існують значущі відмінності між показниками експериментальної групи до та після експерименту працівників первинного та вторинного етапу професіоналізації на рівні  $p \leq 0,05$ . Рівень психологічної готовності до професійної діяльності змінився завдяки участі у професійно-психологічному тренінгу. Формуючий експеримент є вдалим.

**Висновки.** Застосування програми професійно-психологічного тренінгу на етапах первинної та вторинної професіоналізації професійного становлення машиніста локомотива підвищує загальний рівень психологічної готовності до професійної діяльності та показники компонентів психологічної готовності до професійної діяльності. Підтверджено ефективність використання тренажерного комплексу для підвищення розвитку психофізіологічного компонента психологічної готовності до професійної діяльності. Підтверджено ефективність застосування елементів творчого тренінгу системи КАРУС для формування когнітивно-операційного компонента.

**Перспективи подальших досліджень** у цьому напрямку полягають у формулюванні рекомендацій щодо формування психо-

логічної готовності до професійної діяльності машиніста локомотива.

### Список використаних джерел

1. Асямов С. В. Профессиональный психологический тренинг органов внутренних дел : учеб. пособ. / С. В. Асямов, Ю. С. Мулатов. – Ташкент : Академия МВД Республики Узбекистан, 2000. – 141 с.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 176 с.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во «Рута», 2006. – 320 с.
4. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы к психологическим основам научной организации труда, учения спорта / Е. А. Климов. – Казань : КГУ, 1969. – 278 с.
5. Козубенко В. Г. Безопасное управление поездом: вопросы и ответы / В. Г. Козубенко. – М. : Транспорт, 1992. – 254 с.
6. Леженкина Т. И. Формирование психологической готовности локомотивной бригады к действиям в опасных ситуациях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Т. И. Леженкина. – М., 2010. – 28 с.
7. Лещенко О. В. Професійне становлення машиніста локомотива / О. В. Лещенко // Залізничний транспорт України : науково-практичний журнал. – 2014. – № 6. – С. 43–49.
8. Моляко В. А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / В. А. Моляко, М. Л. Смутьсон. – К. : Знание, 1985. – 14 с.
9. Нерсесян Л. С. Железнодорожная психология / ФГУП Всероссийский институт железнодорожной гигиены Роспотребнадзора, кафедра железнодорожной гигиены МПФ ППО ММА им. И. М. Сеченова. – 2-е изд., переработанное и дополненное. – М. : ООО Фирма «РЕИНФОР», 2005. – 534 с.
10. Нерсесян Л. С. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям / Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 24–31.
11. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : «Мысль», 1972. – 216 с.

12. Платонов К. К. Психологические вопросы теории тренажеров / К. К. Платонов // Вопр. психол. – 1961. – № 4. – С. 77–86.
13. Роганов В. Р. Имитаторы визуальной обстановки для тренажеров машинистов локомотивов / В. Р. Роганов, А. А. Казанцев, И. А. Баятева // Системы обработки информации. – 2013. – Вып. 7. – С. 135–138.
14. Стратегії творчості діяльності: школа В. О. Моляко / за загальною редакцією В. О. Моляко. – К. : «Освіта України», 2008. – 702 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Asjamov S. V. Professional'nyj psihologicheskij trening organov vnutrennih del : ucheb. posob. / S. V. Asjamov, Ju. S. Mulatov. – Tashkent : Akademija MVD Respubliki Uzbekistan, 2000. – 141 s.
2. D'jachenko M. I. Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti / M. I. D'jachenko., L. A. Kandybovich. – Minsk, 1976. – 176 s.
3. Zdibnosti, tvorchist', obdarovanist': teorija, metodyka, rezul'taty doslidzhen' / za red. V. O. Moljako, O. L. Muzyky. – Zhytomyr : Vyd-vo «Ruta», 2006. – 320 s.
4. Klimov E. A. Individual'nyj stil' dejatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svojstv nervnoj sistemy k psihologicheskim osnovam nauchnoj organizacii truda, uchenija sporta / E. A. Klimov. – Kazan' : KGU, 1969. – 278 s.
5. Kozubenko V. G. Bezopasnoe upravlenie poezdom: voprosy i otvety / V. G. Kozubenko. – M. : Transport, 1992. – 254 s.
6. Lezhenkina T. I. Formirovanie psihologicheskoy gotovnosti lokomotivnoj brigady k dejstvijam v opasnyh situacijah : avtor. ref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.03 «Psihologija truda, inzhenernaja psihologija, jergonomika» / T. I. Lezhenkina. – M., 2010. – 28 s.
7. Leshhenko O. V. Profesijne stanovlennja mashynista lokomotyva / O. V. Leshhenko // Zaliznychnyj transport Ukrai'ny : naukovopraktychnyj zhurnal. – 2014. – № 6. – S. 43–49.
8. Moljako V. A. Psihologicheskaja gotovnost' k trudu na sovremennom proizvodstve / V. A. Moljako, M. L. Smul'son. – K. : Znanie, 1985. – 14 s.
9. Nersesjan L. S. Zheleznodorozhnaja psihologija / FGUP Vseross. Institut zheleznodorozhnoj gigieny Rospotrebnadzora, kafedra zheleznodorozhnoj gigieny MPF PPO MMA im.

- I. M. Sechenova. – 2-e izd., pererabotannoe i dopolnennoe. – M. : OOO Firma «REINFOR», 2005. – 534 s.
10. Nersesjan L. S. Psihologicheskaja struktura gotovnosti operatora k jekstremal'nym dejstvijam / L. S. Nersesjan, V. N. Pushkin // Voprosy psihologii. – 1969. – № 5. – S. 24–31.
  11. Platonov K. K. O sisteme psihologii / K. K. Platonov. – M. : «Mysl'», 1972. – 216 s.
  12. Platonov K. K. Psihologicheskie voprosy teorii trenazherov / K. K. Platonov // Vopr. psihol. – 1961. – № 4. – S. 77–86.
  13. Roganov V. R. Imitatory vizual'noj obstanovki dlja trenazhjerov mashinistov lokomotivov / V. R. Roganov, A. A. Kazancev, I. A. Bajateva // Sistemy obrobki informacii. – 2013. – Vyp. 7. – S. 135–138.
  14. Strategii' tvorchosti dijaj'nosti: shkola V.O. Moljako / za zagal'noju redakciju V. O. Moljako. – K. : «Osvita Ukrai'ny», 2008. – 702 s.

*Received June 23, 2017*

*Revised July 19, 2017*

*Accepted August 22, 2017*

УДК 159.94

*К. С. Максименко*

[Ksenia.maximenko@gmail.com](mailto:Ksenia.maximenko@gmail.com)

## **ВОЗДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ПСИХИЧЕСКИЕ И СОМАТИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА**

---

Maksymenko K. S. The impact of social and psychological factors on mental and somatic disorders / K. S. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 269–280.

---

**K. S. Maksymenko. The impact of social and psychological factors on mental and somatic disorders.** The author proves that social and psychological factors influence on the mental and somatic disorders or diseases in different ways, paying attention to the direct impact of social and psycho-

logical factor; indirect impact and the influence through the «body variables» including adjustments, values and goals. Additional conditions of influence comprise interactions in a family, the lack of social competence, which can complicate, in particular, the course of depressions. The organic and psychological defects and deficiencies, leading to the manifestation and aggravation of mental and somatic disorders are noted. It is shown that one can not underestimate the significance and complexity of the links and variables that underlie the potential and actual mechanisms being the base of the etiology of a particular disease. The causality of mental disorders is proved to have complex character; the necessary point is solving the problem on a differentiated understanding of the specific causes. It is concluded that psychological researches should be aimed at understanding the specifics of multicausality, namely, which psychological factors act in the same plane, and others are in different planes. It is proved that the essence of causation issues of a variety of organism's disease states is to examine the features of the complex interactions between pathogenic and protective internal and external factors.

**Key words:** social and psychological factors, impact, causality, psychological determinants, mental disorders, organism's disease states, multicausality, peculiarities, individual psychological factors.

**К. С. Максименко. Воздействие социально-психологических факторов на психические и соматические расстройства.** Автор доказывает, что социально-психологические факторы воздействуют на психические и соматические расстройства или заболевания в самых различных плоскостях, выделяя прямое воздействие социально-психологического фактора; непрямое воздействие и воздействие через «переменные организма», под которые попадают установки, ценности и целевые представления. В качестве дополнительных условий воздействия выделены также интеракции в семье, недостаток социальной компетентности, что может осложнять, в частности, протекание депрессий. Отмечены органические и психологические дефекты и дефицитарности, приводящие к манифестации и аггравации психических и соматических расстройств. Показано, что нельзя недооценивать значимость и сложность связей и переменных, лежащих в основе потенциальных и актуальных механизмов, запускающих этиологию того или иного заболевания. Доказано, что каузация психических расстройств имеет комплексный характер, необходимым моментом выступает решение проблемы о дифференцированном понимании конкретных причин. Сделан вывод, что психологические исследования должны быть направлены на понимание специфики мультикаузальности, а именно, какие психологические факторы действуют в одной и той же плоскости, а какие находятся в разных плоскостях. Доказано, что сущность проблематики каузации самых разнообразных болезненных состояний организма заключается в изучении особенностей сложных взаимодействий патогенных и протективных внутренних и внешних факторов.

**Ключевые слова:** социально-психологические факторы, воздействие, каузация, психологические детерминанты, психические нарушения, болезненные состояния организма, мультикаузальность, особенности, индивидуально-психологические факторы.

**Постановка проблемы.** Вопрос о значении социальных факторов в определении психопатологического процесса можно изучать в нескольких плоскостях: непосредственного или опосредованного этиологического действия; образования личностно-специфических психопатологических реакций как составной части патогенеза; возникновения психического напряжения в связи с социальной оценкой и самооценкой; значения социальных условий в диагностике, лечении и реабилитации больных. Односторонний подход к оценке роли предрасполагающих, провоцирующих и детерминирующих факторов психической патологии так или иначе ограничивает возможности теоретического истолкования сущности отдельных психических заболеваний, их диагностики, лечения, социально-трудовой реабилитации и профилактики. Подчеркивание достижений в области «биологической психиатрии» создает ситуацию противопоставления ее «социальной психиатрии» и наоборот. В связи с этим оба понятия представляются нам методологически необоснованными, так как акцентируют внимание лишь на одном (биологическом или социальном) аспекте этиологии и патогенеза болезни [3].

Таким образом, в самом понятии «этиология» сосредоточены сложные закономерности, в соответствии с которыми этиология – это закон, а закон есть отношение. Следовательно, этиология всегда отражает сложные отношения между организмом и воздействующими на него патогенными факторами. Все это свидетельствует о том, что теория причинности не допускает искусственного выделения какого-то одного патогенного фактора в этиологии заболевания и отрыва его от других. Можно сказать и так: в современной этиологии не мыслится разрыв фактора с патологическим результатом, т. е. действием, следствием. Теория же монокаузализма представляет собой целиком механистическую концепцию, поскольку все сводит к действию лишь одного фактора и пытается только им объяснить всю сложную совокупность процессов, объединяемых понятием «этиология» [3].

**Цель нашей статьи** – исследование воздействия социально-психологических факторов на психические и соматические расстройства.

**Анализ последних исследований.** По мнению многих исследователей (Аммон, 2002; Бауманн и др., 2003; Ермошин, 1999;

Завьялов, 1999; Хватова, 2010 и др.), в психиатрии прослеживается борьба трех основных тенденций в объяснении причин и механизмов возникновения психических заболеваний с точки зрения их обусловленности:

- 1) биологической (генетической, врожденной и приобретенной);
- 2) социально-психологической;
- 3) индивидуально-психологической (лично-типологической).

Рассматривая социально-психологические процессы, У. Бауманн отмечает их вклад в возникновение и / или поддержание как психических, так и соматических расстройств и заболеваний. Речь идет в первую очередь о таких психосоциальных моделях, которые можно напрямую соотнести с психическими или психосоматическими расстройствами. Эти модели относятся к:

- социальному поведению и социальной интеракции, т. е. общению с другими;
- социальным когнициям и установкам, т. е. мыслям, предположениям, знаниям о событиях, происходящих в окружении субъекта;
- аффективным и оценочным реакциям.

Определенные трудности здесь возникают в связи с тем, что имеющиеся разработки в медицинской психологии, в том числе в психологии здоровья, в значительной мере строятся на социально санкционированных моделях поведения людей, обусловленных господствующей идеологией социума. Получается, что, с одной стороны, в распоряжении специалистов имеются как бы наборы, образцы способов поведения, которые можно непосредственно применять для решения медицинских проблем и вопросов психологии здоровья. С другой стороны, связь между социально-психологическими факторами и соматическими или психическими расстройствами, которую можно было бы специфически и однозначно доказать, сравнительно непрочно. Очевидно, что поддержка со стороны семьи, друзей и знакомых помогает кому-то преодолеть критические фазы жизни; однако почти невозможно подтвердить эмпирически и вообще экспериментальным путем, что социальный контакт и, например, утешение напрямую влияют на возможность того, что заболевание не проявится.

**Изложение основного материала.** Подобные трудности большей частью объясняются тем, что при болезненном расстройстве одновременно действуют разнообразные факторы – как те,



что способствуют его развитию, так и препятствующие ему. При этом, отдельные и определенные социально-психологические факторы можно выделить лишь условно, тем более что чаще всего они начинают действовать во всей своей полноте, вероятно, в совокупности с другими факторами влияния.

Но опять же, такая новая область исследований, как психоиммунология, позволяет установить, в какой степени и каким именно образом происходит воздействие психологических факторов на биологические процессы, релевантные для личностных расстройств или заболеваний.

Ввиду разнообразия возможных факторов, действующих при непсихотических, психотических и личностных расстройствах, сама феноменология которых часто описывается недостаточным образом, – стоит вспомнить хотя бы трудности психиатрической диагностики с использованием конкурирующих систем МКБ-10 и DSM-IV, – вряд ли можно ожидать здесь какой-то единой теории, а значит, и унифицированной системы социально-психологических объяснений. Да это было бы и нежелательно в настоящее время, при имеющемся уровне знаний. Потому можно предположить, что существующее многообразие подходов выполняет роль своеобразного стимула для дальнейших исследований.

Возвращаясь к проблеме собственно каузации психических и соматических заболеваний, следует отметить, что с психосоциальной стороны в настоящее время рассматриваются следующие факторы воздействия.

1. Социальное поведение с интеракцией и коммуникацией, выражением эмоций, социальной компетентностью, привязанностью и поддержкой.

2. Социальная когниция с социальным восприятием, установками, атрибуциями, ожиданиями.

3. Социальные условия с ролями, статусом, условиями жизни, культурными влияниями.

Вышеуказанные факторы воздействия вступают в сложные взаимодействия с индивидуальными особенностями человека, как психическими, так и физическими.

Социально-психологические факторы воздействуют на психические и соматические расстройства или заболевания в самых различных плоскостях. Среди последних выделяются следующие.

1. Прямое воздействие социально-психологического фактора, например, влияние социальной изоляции на поведение. Убедительный пример этому – классические наблюдения Р. Шпитца

о том, как сказывается на детском поведении отсутствие социального внимания.

2. Непрямое воздействие – к примеру, влияние неблагоприятной ситуации с работой, которая вызывает психологическую реакцию и создает стресс и тем самым косвенно обуславливает физические симптомы.

3. Воздействие через «переменные организма», под которые подпадают установки, ценности и целевые представления.

В качестве дополнительных условий воздействия выделяют также интеракции в семье; недостаток социальной компетентности, что может осложнять, в частности, протекание депрессий; органические и психологические дефекты и дефицитарности, приводящие к манифестации и аггравации психических и соматических расстройств.

Впрочем, при любом совпадении определенных социально-психологических условий с психическими или соматическими расстройствами или заболеваниями необходимо критически подходить к вопросу о причине и следствии. Например, измененное коммуникативное поведение может быть причиной депрессивного расстройства, но может быть и сопутствующим явлением или проявлением состояния, или выступать как следствие негативного опыта с окружающими во время этого депрессивного состояния. Здесь следует помнить о том, что корреляционные связи не являются причинно-следственными, поэтому чтобы, к примеру, установить, являются ли диспозиции или установки причиной данного заболевания, а не просто сопутствуют ему, требуются дорогостоящие лонгитюдные исследования. В случае, скажем, выяснения того, повышают ли ранние позитивные установки к курению вероятность того, что в подростковом возрасте тот или иной человек начнет курить, недостаточно сравнивать установки курящего и некурящего человека, поскольку актуальная ситуация и поведение также оказывают влияние на провокацию процесса [2].

Нужно отметить, что неоднократно делались попытки вывести происхождение той или иной клиники из социально-психологических причин. Яркий пример – гипотеза о том, что социальная депривация может вызывать депрессивные симптомы. Или соображения, восходящие к теории атрибуции, согласно которой определенные психологические феномены могут быть тесно связаны с различными социальными эмоциями (неуверенность, страх публичного выступления, хроническое снижение настроения и т. п.). Все это означает, что подобные социально-

психологические отсылки к каузированию однозначного отношения к конкретным расстройствам не имеют. Тем не менее, они могут вносить свой вклад в клиническую картину расстройства, будучи одним из многих компонентов [2].

Особое место в проблематике каузирования психических и личностных расстройств отводится сферам социализации, в которых социальные влияния учитываются как возможные элементы нарушения процесса развития. При этом подразумевается, что источниками болезненных изменений могут выступать как люди, так и социальные институты, как символические, так и материальные факторы влияния.

Скажем, в стандартном случае развития личностного расстройства может иметь место сложное переплетение семейных и институциональных взаимовлияний. В качестве примера могут быть психопатии, обусловленные неправильным воспитанием. Нарушение личностного развития, в свою очередь, может спровоцировать и психоэмоциональное расстройство. Поэтому, в качестве каузальных моделей обычно рассматривается модель фаз чувствительности, пороговые модели, аддитивные и мультипликативные модели, а также модели взаимодействия.

Психоаналитический подход и теория привязанности рассматривают социальные условия возникновения расстройств эксплицитно, в перспективе развития. Обе эти попытки интерпретации в разной мере подтверждены эмпирически, при той и другой интерпретации начало психических расстройств сводится к проблемам адаптации: во-первых, при значительном нарушении психического равновесия биологическими либо культурно обусловленными дестабилизаторами возникает необходимость в новой адаптации; во-вторых, благодаря стойким неблагоприятным условиям социализации может постепенно наступить дезадаптация. В обоих случаях развитие временно нарушается. Если индивид не располагает достаточными внутренними и внешними ресурсами для совладания, то это неполное совладание может привести к возникновению длительных расстройств. При этом развитие следует понимать как процесс, продолжающийся всю жизнь, как последовательность более или менее неотложных задач реадaptации или задач развития, требующих больших или меньших усилий. Задачи развития – это требования, с которыми организм (или индивид) должен справиться на каком-то определенном отрезке жизни; они могут быть обусловлены биологически, социально и культурно или же выдвигаться самим индивидом. Биологически обусловленные задачи развития понимаются

как возникающие в ходе развития состояния неравновесия, которые требуют какого-то нового структурирования и вызваны в подростковом периоде. Социально или культурно обусловленные задачи развития – это требования, которые в определенный период жизни выдвигаются человеку со стороны социальной окружающей среды или культуры, например, воспитание чистоплотности или требования, связанные с поступлением в школу либо уходом на пенсию. Задачи развития, обусловленные самой личностью, представляют собой те цели, которые сам человек ставит перед собой на определенном отрезке жизни.

С концепцией задач развития в какой-то мере пересекается концепция «критических жизненных событий», которые, изменяя жизнь человека, требуют продолжительной новой социальной адаптации, благодаря чему в высокой мере задействуются психические ресурсы индивида. Так же, как и критические жизненные события, задачи развития подразделяют на нормативные и ненормативные. Критерием разграничения здесь является возможность или невозможность какого-либо социального и / или биологического возрастного нормирования соответствующих задач. Для общественного управления прежде всего имеют значение нормативные задачи развития, потому что именно их невыполнение вызывает социальные реакции. А. Фламмер обращает внимание на то, что, возможно, многие – в том числе и культурно обусловленные – задачи воспринимаются человеком и как личностные задачи. Тогда их невыполнение не только вызывает социальные реакции, но и отрицательно влияет на самооценку [2; 8; 9].

От дискретных событий следует отличать другие психосоциальные факторы риска – длительныеотягощающие процессы. В любом случае, возникает длительное психическое неравновесие, что приводит к периодам особой подверженности к развитию психических нарушений. При недостаточном совладании можно ожидать либо непосредственного ущерба для развития, либо повышения уязвимости, то есть общей или дифференцированной подверженности расстройствам, и уже в сочетании с новыми требованиями этот фактор, сразу или в более поздние фазы жизни, может привести к расстройствам. Стимулирующую или тормозящую роль в совладании с трудностями играют внутренние и внешние ресурсы.

Поскольку большую часть своей жизни люди проводят в семье, а она, будучи малой группой, также подвержена процессу развития, который можно описать как последовательность задач

семейного развития, а значит, индивидуальное развитие зависит от удачного выполнения задач семейного развития. Процесс развития в семье тоже чаще не является линейным и непрерывным, а происходит скачками. Можно предположить, что эти скачки (переходные состояния) в семейном развитии представляют собой фазы особенной уязвимости семейной группы, и от их удачного преодоления зависит благополучие как отдельных лиц, так и дальнейшее развитие семьи.

Между тем остается неясным, являются ли такие события действительно причиной или пусковым фактором; чем можно объяснить большую вариабельность реакций на перегрузки; почему одни люди более быстро реагируют нарушением некоторых психических и / или соматических функций, а другие способны сделать из нужды добродетель или оказываются резистентными.

Закреплению нарушенного поведения и переживания часто предшествует нарушение развития в фазах, требующих особенных затрат на адаптацию. Современные исследования показывают, что ответ на вопрос, при каких условиях преходящее нарушение развития может привести к развитию психических расстройств, зависит от взаимодействия нескольких групп факторов (Абабков, 1998; Анциферова, 1994; Бернс, 1986; Гринвальд, 2010; Гройсман, Сэдок, 1994; Карвасарский 2011; Шевченко, Добридень, 2004; Lipowski, 1983; Rosenblum, 1994; Tuomi, 1999; Vaillant, 2000 и др.). Различия в уязвимости – как врожденные, так и приобретенные в ходе истории научения – делают разных людей в разной степени подверженными и восприимчивыми к патогенным влияниям. К этим различиям, возможно, прибавляются еще и половые различия, влияющие на уязвимость и развитие отдельных расстройств. Например, согласно многим исследованиям, мужчинам сложнее преодолеть расставание с партнером, чем женщинам; депрессия же чаще встречается у женщин. Другая патогенная группа факторов – это стрессовые негативные жизненные события и хронические негативные социальные влияния, которые воздействуют на развитие во всех вариациях – иногда в соответствии с культурным стандартом, иногда выходя за рамки нормы. Сюда относятся не только травматические переживания и патогенные социальные отношения в семье, но и культурные условия, которые либо способствуют некоторым расстройствам, либо смягчают выраженность расстройств. В частности, длительное время дискутировался вопрос: может ли быть так, что повышенная болезненность на депрессивные расстройства у женщин и алкоголизм у мужчин поддерживаются

культурно обусловленными половыми стереотипами и соответствующими влияниями социализации.

Само собой разумеется, что при обсуждении проблемы причинности заболеваний и расстройств невозможно не упомянуть концепцию стресса Г. Селье. В этом контексте можно рассмотреть характеристики стрессоров, которые могут так или иначе каузировать психические расстройства.

Стрессор может представлять собой необходимое и достаточное условие для возникновения расстройства или заболевания, выступая, таким образом, его причиной. Типичные примеры – хронифицированные адаптивные и стрессовые реакции (реактивное состояние или посттравматическое стрессовое расстройство).

В некоторых случаях стрессор выступает второстепенной причиной, например, когда для возникновения расстройств требуются и другие факторы. В частности, диатез-стресс-модель предполагает, что помимо стрессора для возникновения диатеза у индивида должна быть специфическая предрасположенность.

Стрессоры могут усугублять какие-то уже имеющиеся условия, провоцирующие расстройства, как это часто бывает в пубертате.

Стрессоры могут служить триггерами, превышающими порог резистентности и тем самым способствовать манифестации расстройства.

Наконец, стрессовое событие может выполнять функцию протективной компенсации.

**Выводы.** Отмечено, что социально-психологические факторы воздействуют на психические и соматические расстройства или заболевания в самых различных плоскостях, выделяя прямое воздействие социально-психологического фактора; не прямое воздействие и воздействие через «переменные организма», под которые подпадают установки, ценности и целевые представления. В качестве дополнительных условий воздействия выделены также интеракции в семье, недостаток социальной компетентности, что может осложнять, в частности, протекание депрессий. Отмечены органические и психологические дефекты и дефицитарности, приводящие к манифестации и аггравации психических и соматических расстройств. Нельзя недооценивать значимость и сложность связей и переменных, лежащих в основе потенциальных и актуальных механизмов, запускающих этиологию того или иного заболевания.

Все эти процессы усложняются еще и собственно индивидуально-психологическими, личностными факторами, что особен-

но важно при учете и прогнозировании соматических и психических расстройств. Личностная компетентность в совладании со стрессом, интернальный локус контроля, всевозможные профессиональные и социальные способности и особенности социальной поддержки – все это, будучи протективными факторами, безусловно смягчает патогенные влияния. Например, к таким протективным факторам относятся стабильные отношения в детстве или в зрелом возрасте, позитивное подкрепление адекватного поведения, социальные модели, позволяющие адекватно отвечать требованиям жизни, и т. п.

Многосложные взаимодействия патогенных и протективных внутренних и внешних условий – все это выступает многоступенчатой системой детерминант, составляющих сущность проблематики каузации самых разнообразных болезненных состояний организма и личности.

#### Список использованных источников

1. Аммон Г. Психосоматическая терапия / Г. Аммон. – СПб., 2000. – 238 с.
2. Бауманн У. Клиническая психология / У. Бауманн, М. Перре ; [пер. с нем. А. Желнин и др.]. – [2-е междунар. изд.] – СПб. : Питер, 2003. – 1312 с.
3. Бачериков Н. Е. Клиническая психиатрия / Н. Е. Бачериков, К. В. Михайлова, В. Л. Гавенко и соавт. – К. : Здоровье, 1989. – 512 с.
4. Ермошин А. Ф. Вещи в теле. Психотерапевтический метод работы с ощущениями / А. Ф. Ермошин. – М. : Независимая фирма «Класс», 1999. – 320 с.
5. Завьялов В. Ю. Необъявленная психотерапия / В. Ю. Завьялов. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 250 с.
6. Любан-Плоцца Б. Психосоматический больной на приеме у врача / Б. Любан-Плоцца, В. Пельдингер, Ф. Крегер. – СПб., 1994. – 245 с.
7. Максименко К. С. Проблема каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма / К. С. Максименко // Проблемы сучасної психології : зб. наук. 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. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – Вип. 23. – С. 389–404.

8. Pagoto S. Psychological Co-Morbidities of Physical Illness: A Behavioral Medicine Perspective / S. Pagoto. – NY : Springer, 2011. – 205 p.
9. Taylor S. E. Adjustment to Threatening Events. A Theory of Cognitive Adaptation / S. E. Taylor // American Psychologist. – 1983. – Vol. 38 (11). – P. 1161–1173.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Ammon G. Psihosomaticheskaja terapija/ G. Ammon. – SPb., 2000. – 238 s.
2. Baumann U. Klinicheskaja psihologija / U. Baumann, M. Perre ; [per. s nem. A. Zhelnin i dr.]. – [2-e mezhdunar. izd.] – SPb. : Piter, 2003. – 1312 s.
3. Bacherikov N. E. Klinicheskaja psihiatrija / N. E. Bacherikov, K. V. Mihajlova, V. L. Gavenko i soavt. – K. : Zdorov'e, 1989. – 512 s.
4. Ermoshin A. F. Veshhi v tele. Psihoterapevticheskij metod raboty s oshhushhenijami / A.F. Ermoshin. – M. : Nezavisimaja firma «Klass», 1999. – 320 s.
5. Zav'jalov V. Ju. Neob#javlennaja psihoterapija / V. Ju. Zav'jalov. – M. : Akademicheskij Proekt ; Ekaterinburg : Delovaja kniga, 1999. – 250 s.
6. Ljuban-Plocca B. Psihosomaticheskij bol'noj na prieme u vracha / B. Ljuban-Plocca, V. Pel'dinger, F. Kreger. – SPb., 1994. – 245 s.
7. Maksimenko K. S. Problema kauzacii v ponimanii psihologicheskikh determinant psihicheskikh narushenij, svjazannyh s bolezennymi sostojanijami organizma / K. S. Maksimenko // Problemy suchasnoi' psihologii' : zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraїny / za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2017. – Vyp. 23. – S. 389–404.
8. Pagoto S. Psychological Co-Morbidities of Physical Illness: A Behavioral Medicine Perspective / S. Pagoto. – NY : Springer, 2011. – 205 p.
9. Taylor S. E. Adjustment to Threatening Events. A Theory of Cognitive Adaptation / S. E. Taylor // American Psychologist. – 1983. – Vol. 38 (11). – P. 1161–1173.

*Received June 9, 2017*

*Revised July 12, 2017*

*Accepted August 14, 2017*



## О МЕТОДАХ МУЛЬТИМОДАЛЬНОЙ СУГГЕСТИВНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

---

Manilov I. F. On the methods of multimodal suggestive psychotherapy / I. F. Manilov // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 281–292.

---

**I. F. Manilov. On the methods of multimodal suggestive psychotherapy.** Some methodological aspects of multimodal suggestive psychotherapy are investigated. It is established that multimodal suggestive psychotherapy is an original psychotherapeutic system with its specific theoretical base and methodological principles. It is shown that one of the main psychotherapeutic tasks is correction of nonadaptive inference. It is noted that nonadaptive conclusions of an individual disrupt true perception of himself and the world decrease a level of his thinking adaptiveness and provoke various emotional and behavior deviations. It is paid attention to necessity to make goal-oriented direction of client's actions by means of psychotherapeutic suggestion. It is found that multimodal suggestive psychotherapy allows to practice adaptive modification of thinking for humans with neurotic disorders. Mainly, multimodal suggestive psychotherapy is aimed at determining of a personally ideal lifestyle for a client, as well as developing such basic abilities as self-sufficiency, adaptiveness and creativity. There were considered the following ten key methods of multimodal suggestive psychotherapeutic influence: complex verification of inference, psychotherapeutic hypotheses, attitudinal suggestion, suggestive modeling of the future, provocation of physiological and mental stresses, immersion into reality, suggestive pressing by setting conditions, psychotherapeutic confrontational suggestion, actualization of creativity, psychotherapeutic travel alone. It is ascertained that these methods are considered to be effective for psychotherapeutic assistance to humans with various neurotic disorders.

**Key words:** suggestion, psychotherapy, suggestive influence, multimodal suggestive psychotherapy, neurotic disorders, nonadaptive inference, personally ideal lifestyle, adaptive suggestive modification of thinking.

**И. Ф. Манилов. Про методи мультимодальної сугестивної психотерапії.** Розглянуто деякі методологічні аспекти мультимодальної сугестивної психотерапії. Визначено, що мультимодальна сугестивна психотерапія є оригінальною психотерапевтичною системою, зі своїм

власним теоретичним обґрунтуванням та методологічними принципами. Показано, що одним з основних завдань психотерапії є корекція неадаптивних умовиводів. Визначено, що неадаптивні умовиводи порушують реалістичність сприйняття індивідом себе і світу, зменшують рівень адаптивності мислення та провокують усілякі емоційні й поведінкові девіації. Вказано на необхідність задавати певну спрямованість діям клієнта за допомогою психотерапевтичного навіювання. Доведено, що мультимодальна сугестивна психотерапія дозволяє послідовно здійснювати адаптаційну модифікацію мислення людей, що страждають на невротичні розлади. Основними завданнями мультимодальної сугестивної психотерапії є пошук персонально ідеального стилю життя клієнта, а також розвиток таких базових здібностей, як: самодостатність, адаптивність, креативність. Виділено десять основних методів мультимодального сугестивного психотерапевтичного впливу: комплексна верифікація умовиводів, психотерапевтичні гіпотези, настановлювальна сугестія, сугестивне моделювання майбутнього, провокація фізіологічного та психологічного стресу, занурення в реальність, сугестивний режимний пресинг, психотерапевтична конфронтаційна сугестія, актуалізація креативності, психотерапевтичне подорожування наодинці. Установлено, що ці методи дозволяють надавати ефективну психотерапевтичну допомогу людям із різноманітними невротичними розладами.

**Ключові слова:** навіювання, психотерапія, сугестивний вплив, мультимодальна сугестивна психотерапія, невротичні розлади, неадаптивні умовиводи, персонально ідеальний стиль життя, адаптаційна сугестивна модифікація мислення.

**И. Ф. Манилов. О методах мультимодальной суггестивной психотерапии.** Рассмотрено некоторые методологические аспекты мультимодальной суггестивной психотерапии. Установлено, что мультимодальная суггестивная психотерапия является оригинальной психотерапевтической системой со своим собственным теоретическим обоснованием и методологическими принципами. Показано, что одной из основных задач психотерапии является коррекция неадаптивных умозаключений. Отмечено, что неадаптивные умозаключения нарушают реалистичность восприятия индивидом себя и мира, снижают уровень адаптивности мышления и провоцируют всевозможные эмоциональные и поведенческие девиации. Указано на необходимость задавать целевую направленность действиям клиента с помощью психотерапевтического внушения. Доказано, что мультимодальная суггестивная психотерапия позволяет последовательно осуществлять адаптационную модификацию мышления людей, страдающих на невротические расстройства. Основными задачами мультимодальной суггестивной психотерапии является поиск персонально идеального стиля жизни клиента, а также развитие у него таких базовых способностей как: самодостаточность, адаптивность, креативность. Выделено десять основных методов мультимодального суггестивного психотерапевтического воздействия: комплексная верификация умозаключений, психотерапевтические гипо-

тезы, установочная суггестия, суггестивное моделирование будущего, провокация физиологического и психологического стресса, погружение в реальность, суггестивный режимный прессинг, психотерапевтическая конфронтационная суггестия, актуализация креативности, психотерапевтическое путешествие в одиночку. Установлено, что данные методы позволяют оказывать эффективную психотерапевтическую помощь людям с различными невротическими расстройствами.

**Ключевые слова:** внушение, психотерапия, суггестивное воздействие, мультимодальная суггестивная психотерапия, невротические расстройства, неадаптивные умозаключения, персонально идеальный стиль жизни, адаптационная суггестивная модификация мышления.

**Постановка проблемы.** Мультимодальная суггестивная психотерапия – система психотерапевтической помощи людям с невротическими, связанными со стрессом и соматоформными расстройствами. Это относительно новое направление, которое постепенно приобретает черты вполне самостоятельной психотерапевтической модальности со своей собственной идеологией и методологическими принципами. В прежних публикациях автора статьи уже были представлены концептуальные положения мультимодальной суггестивной психотерапии и результаты ее практического применения [8; 9]. Также достаточно подробно описаны такие методы, как психотерапевтическая конфронтационная суггестия и психотерапевтическое путешествие в одиночку [6; 7]. Иные, весьма важные методы психотерапевтического воздействия практически не представлены в тематических публикациях. В связи с этим представляется актуальным четкое определение и описание всех основных методов психотерапевтического воздействия, которые применяются в мультимодальной суггестивной психотерапии. Данной проблеме и посвящена настоящая статья.

**Анализ основных исследований и публикаций.** Мультимодальная суггестивная психотерапия, по сути своей, синтетическая система психотерапевтического вспоможения. Это следует из анализа публикаций, в которых рассматриваются ее основные концептуальные положения и технологии [4; 7; 8; 9]. В мультимодальной суггестивной психотерапии творчески переработаны идеи и принципы суггестивной, когнитивно-поведенческой и традиционной отечественной патогенетической психотерапии. Кроме того, в ней присутствуют некоторые заимствования из психодинамической, экзистенциальной и клиент-центрированной психотерапии.

Методы патогенетической и суггестивной психотерапии хорошо представлены в публикациях К. И. Платонова, М С. Лебе-

динского, С. И. Консторума, В. Е. Рожнова, К. М. Варшавского, Б. Д. Карвасарского, П. И. Буля, А. П. Слободяника, Е. М. Бурно, А. А. Александрова, Р. Д. Тукаева [1; 3]. Подробное описание методов когнитивно-поведенческой психотерапии можно найти в работах А. Бека, А. Эллиса, Д. Прохазки, Д. Норкросса, В. Гвидано, Г. Лиотти, М. Махони, К. С. Добсона, А. Лазаруса [1; 2].

Несмотря на разнообразие своих прототипов, мультимодальная суггестивная психотерапия не эклектична и предлагает свою, вполне оригинальную, теоретически цельную методологическую базу. В то же время, все это не нашло должного отражения в предыдущих публикациях. Далее в статье сделана попытка восполнить этот пробел и представить основные методы мультимодальной суггестивной психотерапии.

**Цель данной статьи** – выделить и описать основные методы мультимодальной суггестивной психотерапии.

**Изложение основного материала.** В процессе исследований было выделено десять основных методов мультимодальной суггестивной психотерапии: комплексная верификация умозаключений, психотерапевтические гипотезы, установочная суггестия, суггестивное моделирование будущего, провокация физиологического и психологического стресса, погружение в реальность, суггестивный режимный прессинг, психотерапевтическая конфронтационная суггестия, актуализация креативности, психотерапевтическое путешествие в одиночку. Данные методы были выделены в результате анализа материалов психотерапевтических сессий с людьми, страдающими на различные невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства (всего 287 человек). Далее дано общее описание выделенных методов мультимодальной суггестивной психотерапии.

**Комплексная верификация умозаключений.** Данный метод предполагает комплексную проверку различных мотивирующих умозаключений на предмет их логичности и практической полезности. Мотивирующие умозаключения – это всевозможные мысли, идеи, убеждения, которые обладают личностным смыслом для данного конкретного человека и побуждают его хотеть, стремиться, реагировать, действовать. Под логичностью мотивирующих умозаключений предполагается их непротиворечивость, а под полезностью – адаптационный потенциал. Все умозаключения, которые нарушают реалистичность восприятия индивидом себя и мира, провоцируют эмоциональные и поведенческие девиации, относятся к неадаптивным. Именно они являются основной мишенью психотерапевтической работы.

Комплексная верификация предполагает поиск логико-семантических ошибок умозаключений и их проработку. Для коррекции логических ошибок используются такие техники, как: намеренное преувеличение – доведение идеи до крайности или даже до полного абсурда; подсчитывание вероятности наихудшего варианта событий; «шкалирование» – смягчение крайностей суждений за счет введения «континуума оценок»; реатрибуция – пересмотр представлений о вкладе внутренних и внешних факторов в случившееся, а с ним и пересмотр ответственности за действия и результат; оценка позитивных и негативных последствий сохранения или изменения убеждений [1; 2; 7]. Комплексность достигается за счет сочетания различных модальностей верифицирующего воздействия – когнитивного (структурированные диалоги и саногенная рефлексия), аффективного (провокация различных эмоциональных состояний), поведенческого (провокация психотерапевтических ситуаций). Данные формы воздействия позволяют психотерапевту и клиенту искать и находить альтернативы неадаптивным умозаключениям.

*Психотерапевтические гипотезы* – это различные психологические и медицинские модели, объясняющие «причины» возникновения у клиента проблемы. В основе метода лежит потребность человека в структурировании событий жизни и получении более-менее логичной картины происходящего. Наличие понятной для клиента причинно-следственной цепочки фактов уже само по себе терапевтично. Понятная умозрительная модель позволяет выстраивать линию поведения для выхода из проблемы. Важна способность этой модели, на первых порах, побуждать клиента к целенаправленным, последовательным действиям по преодолению проблемной ситуации. Первичную модель нужно выбирать в соответствии с мировоззренческими предпочтениями данного конкретного человека. Это может быть патогенетическое, психоаналитическое, когнитивное, бихевиоральное, гуманистическое, экзистенциальное, трансцендентальное видение проблемы. Со временем круг «рабочих» моделей расширяется, дабы была понятна их условность. Клиента необходимо подвести к мысли, что он имеет дело лишь с моделью проблемы. Вопрос ее истинности отходит на второй план, а главным становится ее практическая полезность.

*Установочная суггестия* – это прямая или косвенная гетерогенная суггестия, задающая целевую направленность действиям клиента. Осуществляется она психотерапевтом. Чаще всего, это внушение необходимости поиска персонально идеального

(имманентного данному індивиду) стиля життя, і позитивності любові активності, любого результату цих пошуків. Крім того, формується установка на розвиток таких базових навчків, як: самодостаточність, адаптивність, креативність.

*Суггестивне моделювання майбутнього* – це побудова альтернативного майбутнього або повністю конкретного «образу результату». Осуществляється самим клієнтом при підтримці психотерапевта. Наявність бажаної перспективи мотивує людину до послідовних, цілеспрямованих дій. При цьому знати «що хочу» і «як цього досягти» ще недостатньо для запуску волевого цілеспрямованого поведіння. Абсолютно необхідно до образу бажаного майбутнього «прив'язати» позитивну емоцію. Для цього необхідно смоделювати майбутнє і пережити задоволення від його «віртуального проживання». Необхідною умовою успіху є створення такої моделі, в якій майбутнє і теперішнє логічно пов'язані. Моделей можливого майбутнього повинно бути не менше трьох. Всі вони повинні представляти собою прийнятні альтернативи.

Модель майбутнього дозволяє будувати реалістичні плани і більш ефективно розпорядитися теперішнім. Хорошим підспорьем в реалізації планів є «Суггестивний стимулятор змін». Частіше за все це конкретний предмет невеликих розмірів, який втілює собою поставлену мету. Цей предмет має особливий символічний сенс і вибирається індивідуально. Найкраще, коли клієнт майструє його самостійно і здійснює своєрідний ритуал «освячення». Стимулятор змін знаходиться у клієнта і постійно нагадує про плани на майбутнє і підкріплює бажання їх досягти.

*Провокація фізіологічного і психологічного стресу.* Ідея корисності деяких сильних форм стресу (еустресу) випливає з положень вчення про стрес і загальному адаптаційному синдромі. Багато численні експерименти показали, що вплив свіжого стимула-раздражника активує роботу всієї адаптаційної системи організму. Затрагиваються всі рівні, в тому числі і когнітивна сфера. Підвищується рівень адаптивності мислення в цілому. Для злегчення запуску цього процесу використовується стрес від перепадів температур, світлових подразників, голоду, експериментів з їжею, підвищених м'язових навантажень і провокаційних соціальних ситуацій.

*Погруження в реальність.* Наривнення повноцінного контакту з дійсністю – дуже поширене явище

среди людей, страдающих на невротические расстройства. Полное погружение в проблемную ситуацию и неадекватные переживания по этому поводу приводят к обеднению общей картины мира. Все, что не относится напрямую к проблеме и может повышать уровень тревоги, вытесняется и блокируется. Человек закрывается от любой информации, которая может вызвать сильные эмоции. В связи с этим, одной из задач комплексного психотерапевтического воздействия является восстановление полноценного контакта с реальностью. Для этого необходимо спровоцировать столкновение клиента с разнообразными фактами, которые расширят его представление о мире и покажут события и явления во всем их многообразии и неоднозначности.

Погружение в реальность (или установление контакта с реальностью) осуществляется с помощью структурированных просветительских бесед, чтения специально подобранных книг и статей, просмотра документальных и художественных фильмов, посещения мест, где представлены различные стороны жизни человека во всей их неприкрытости. Главное – это реализм без купюр, без идеологических правок, избыточного морализма и ханжеского украшательства. Жизнь должна представлять такой, какова она есть, откровенной и достаточно натуралистичной. Естественная борьба за выживание, «запретные» желания, бунтарские настроения, жестокость и порок – все это становится предметом для осознания и переосмысления. При этом следует избегать смакования натуралистических сюжетов и сцен, как некой самоцели. Продукты изощренной фантазии авторов драматических фантазмагорий также не рекомендованы, поскольку являются условно патогенными. Психотерапевтический реализм предполагает сбалансированность эмоциональных нагрузок.

**Суггестивный режимный прессинг.** У людей, страдающих от невротических расстройств, часто снижен волевой компонент, что не дает возможности последовательно осуществлять психотерапевтические мероприятия. В этом случае весьма эффективен метод суггестивного режимного прессинга, когда клиенту, в промежутке между сеансами, строится плотный график заданий и режимных предписаний. Этому предшествует формирование суггестивной установки на их полезность и необходимость неукоснительно соблюдать всю последовательность действий без малейших отступлений. Для усиления эффекта дополнительно вводится требование ежедневной обязательной отчетности перед психотерапевтом (e-mail, смс).

*Психотерапевтичеськая конфронтационная суггестия.*

Основные положения метода психотерапевтической конфронтационной суггестии выглядят следующим образом: 1) существуют базовые общенаучные принципы и мировоззренческие идеи, которые являются антагонистами неадаптивных умозаключений; 2) данные идеи-принципы можно передавать с помощью гетерогенной суггестии; 3) столкновение внушенных идей-принципов с неадаптивными умозаключениями приводит к саногенной коррекции последних [7; 8].

К базовым отнесены идеи-принципы непрерывной изменчивости, взаимосвязи, относительности, необратимости, самоорганизации, динамического равновесия. Именно они разрушают незыблемость и абсолютность неадаптивных умозаключений и позволяют преодолевать их смысловую ограниченность и нелогичность. С помощью психотерапевтической конфронтационной суггестии осуществляется структурная оптимизация общей картины мира.

*Актуализация креативности.* Потребность в познании и творчестве является базовой. Творческий элемент представлен в жизни практически любого человека, вне зависимости от его интеллектуальных возможностей. Исключение составляют лишь случаи тяжелой психической патологии. Усиление творческой активности клиента создает условия для развития адаптивного мышления и стабилизации эмоционального состояния.

Метод актуализации творчества предполагает внушение идеи необходимости творческого подхода ко всему, с чем клиент сталкивается в жизни. Создание произведений искусства (рисунков, рассказов, поделок, фотографий и т. п.), творческое решение бытовых проблем (ремонт, разработки полезных устройств и т. д.), эксперименты с различными социальными ролями, оригинальные хобби, околонуточные эксперименты, изыскания в профессиональной сфере, психологические опыты – вот некоторые из основных направлений творческих поисков. Для поддержания творческих начинаний клиентов требуется суггестивное сопровождение, которое позволяет поддерживать достаточно высокий уровень мотивации.

*Психотерапевтичеськое путешествие в одиночку* – метод пролонгированного психотерапевтического воздействия, которое позволяет формировать и закреплять у клиента психоэмоциональные реакции, поведенческие паттерны и мировоззренческие представления, которые характерны здоровой, социально адаптированной личности. В этом методе активно используется



психотерапевтический потенциал суггестии. Путешествие в одиночку позволяет продлевать и усиливать положительный эффект предшествующей психотерапевтической работы [5; 6].

Для реализации психотерапевтических задач во время путешествия в одиночку необходимо придерживаться следующих базовых положений: самостоятельность и личная ответственность; добровольность; приоритет настоящего; отношение к путешествию как к процессу, а не событию; открытость новому опыту и отсутствие «культурной цензуры»; оптимальный темп перемещения; умеренность нагрузок; разумность и оправданность риска; разнообразие форм и способов путешествия; непрерывность перемещений; минимализм в дороге; мимикрия; фиксирование впечатлений. В процессе такого путешествия в полной мере реализуется психотерапевтическая метафора – «жизнь – это путешествие в одиночку».

Приведенные выше методы психотерапевтического воздействия являются базовыми. Они не исчерпывают всего методического арсенала мультимодальной суггестивной психотерапии. В статье не были рассмотрены весьма эффективные методы поведенческой психотерапии. Их использование при соответствующей суггестивной подготовительной работе заметно повышает результативность психотерапии. В мультимодальной суггестивной психотерапии такой интегративный подход осуществляется в рамках метода селекции адаптогенных эмоциональных реакций и поведенческих паттернов. Анализу и описанию данного метода будут посвящены дальнейшие публикации автора статьи.

**Выводы.** Мультимодальная суггестивная психотерапия – это оригинальная психотерапевтическая система со своей собственной идеологией и методологическими принципами. Выделено десять основных методов мультимодальной суггестивной психотерапии: комплексная верификация умозаключений, психотерапевтические гипотезы, установочная суггестия, суггестивное моделирование будущего, провокация физиологического и психологического стресса, погружение в реальность, суггестивный режимный прессинг, психотерапевтическая конфронтационная суггестия, актуализация креативности, психотерапевтическое путешествие в одиночку. Данные методы позволяют оказывать эффективную помощь людям с различными невротическими и соматоформными расстройствами.

В ближайшей перспективе планируется продолжить исследования по разработке общей стратегии мультимодального психотерапевтического суггестивного воздействия.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Александров А. А. Психотерапия : учеб. пособ. / А. А. Александров. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.
2. Бек Дж. С. Когнитивная терапия: полное руководство / Джудит Бек. – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2006. – 400 с.
3. Бурно М. Е. Клиническая психотерапия / М. Е. Бурно. – М. : Академический Проект ; Деловая книга, 2006. – 800 с.
4. Манілов І. Ф. Словесне психотерапевтичне навчання: можливість вдосконалення / І. Ф. Манілов // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки : зб. наук. праць. – Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2014. – Вип. 2.13 (109). – С. 140–145.
5. Манілов І. Ф. Психокорекційні можливості, види і мотиви мандрювання / І. Ф. Манілов // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2012. – Т. XIV, ч. 4. – С. 125–132.
6. Манілов І. Ф. Психотерапевтична подорож наодинці: базові положення / І. Ф. Манілов // Актуальні проблеми психології. Т. III : Консультативна психологія та психотерапія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Логос, 2014. – Вип. 10. – С. 184–196.
7. Манилов И. Ф. Развитие адаптивного мышления с помощью конфронтационной суггестии [Электронный ресурс] / И. Ф. Манилов // Технологии розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2, № 1 (12). – Режим доступа : [http://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.1/authors/2016/Manilov\\_Igor\\_Felixovich\\_Rozvytok\\_adaptyvnogo\\_myslennya\\_zadopomogoyu\\_konfrontatsijnoi\\_sugestii.pdf](http://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.1/authors/2016/Manilov_Igor_Felixovich_Rozvytok_adaptyvnogo_myslennya_zadopomogoyu_konfrontatsijnoi_sugestii.pdf).
8. Манилов И. Ф. Суггестивная коррекция дисфункционального мышления: мультимодальный подход [Электронный ресурс] / И. Ф. Манилов // Технологии розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2, № 3 (14). – Режим доступа : [http://www.psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/current](http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current).
9. Манилов И. Ф. О концептуальных положениях мультимодальной суггестивной психотерапии / И. Ф. Манилов // Проблеми сучасної психології : зб. наук. 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. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – Вип. 36. – С. 197–207.

### Spisok ispol'zovannyh istochnikov

1. Aleksandrov A. A. Psihoterapiya : ucheb. posob. / A. A. Aleksandrov. – SPb. : Piter, 2004. – 480 s.
2. Bek Dzh. S. Kognitivnaya terapiya: polnoe rukovodstvo / Dzhudit Bek – M. : ООО «I. D. Vil'yams», 2006. – 400 s.
3. Burno M. E. Klinicheskaya psihoterapiya / M. E. Burno. – M. : Akademicheskii Proekt ; Delovaya kniga, 2006. – 800 s.
4. Manilov I. F. Slovesne psyhoterapevtychne naviyuvannya: mozhlyvosti vdoskonalennya / I. F. Manilov // Naukovii visnik Mikolaivs'kogo nacional'nogo universitetu imeni V. O. Suhomlyns'kogo. Psihologichni nauki : zb. nauk. prats' / za nauk. red. S. D. Maksimenka, N. O. Evdokimovoi. – Mikolaiv : MNU im. V. O. Suhomlyns'kogo, 2014. – Vyp. 2.13 (109). – S. 140–145.
5. Manilov I. F. Psyhokorekciyni mozhlyvosti, vydy i motyvy mandruvannya / I. F. Manilov // Problemy zagal'noi ta pedagogichnoi psihologii : zb. nauk. prats' Institutu psihologii im. G. S. Kostyuka NAPN Ukrainy. – 2012. – T. XIV, ch. 4. – S. 125–132.
6. Manilov I. F. Psihoterapevtychna podorozh naodyntsi: bazovi polozhennya / I. F. Manilov // Aktual'ni problemy psihologii. T. III : Konsul'tatyvna psihologiya ta psihoterapiya : zb. nauk. prats' Instytutu psihologii imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrainy. – K. : Logos, 2014. – Vyp. 10. – S. 184–196.
7. Manilov I. F. Razvitie adaptivnogo myshleniya s pomosh'yu konfrontatsionnoi suggestii [YElektronniy resurs] / I. F. Manilov // Tekhnologii rozvytku intelektu. – 2016. – T. 2, № 1 (12). – Rezhym dostupa : [http://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.1/authors/2016/Manilov\\_Igor\\_Felixovich\\_Rozvytok\\_adaptyvnogo\\_myslennya\\_zh\\_dopomogoyu\\_konfrontatsijnoi\\_suggestii.pdf](http://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.1/authors/2016/Manilov_Igor_Felixovich_Rozvytok_adaptyvnogo_myslennya_zh_dopomogoyu_konfrontatsijnoi_suggestii.pdf).
8. Manilov I. F. Suggestivnaya korrektsiya disfunktsional'nogo myshleniya: mul'timodal'nyi podhod [Elektronniy resurs] / I. F. Manilov // Tekhnologii rozvytku intelektu. – 2016. – T. 2, № 3 (14). – Rezhym dostupu : [http://www.psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/current](http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current).
9. Manilov I. F. O konceptual'nyh polozheniyah mul'timodal'noi suggestivnoi psihoterapii / I. F. Manilov // Problemy suchas-

noi' psychologii' : zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psychologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2017. – Vyp. 36. – S. 197–207.

*Received June 30, 2017*

*Revised July 25, 2017*

*Accepted August 28, 2017*

УДК 159.923.2:37.013.42

*С. А. Михальська*

*svitlana2308@hotmail.com*

## СОЦІАЛЬНА СИТУАЦІЯ РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Mykhalska S. A. The social situation of a preschool child's development / S. A. Mykhalska // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 292–301.

**S. A. Mykhalska. The social situation of a preschool child's development.** The scientific and theoretical analysis of the development of the problem on the social development of a child of preschool age is presented in the article. It is determined that the social development of a personality is an interconnected process of socialization and individualization of a preschool child. It is proved that preschool age is characterized by a new social situation of development, when the sphere of interaction and the circle of a child's communication are considerably expanding; the communication with adults is much more complicated, and it acquires new forms and content. It is noted that a preschooler's relationship with an adult acquires cognitive and imitative content, that is in games a child copies the activities of an adult and asks him a large number of questions. It is proved that the game is social in its origin and content, it is a historical entity associated with the development of society, its culture; it represents activities, where children play the role of adults, performing their lives, work and relationships between them through the game, preschoolers meet their needs in communication with adults, in social life with them. It is stated that the relationship between preschoolers is particularly attractive and significant,

and a steady interest in interacting with other children arises in connection with the complication of the game and the expansion of the sphere of preschool child's socialization. Communicating with peers, a child builds relationships not on the basis of conquest, like with adults, but from the point of view of equality. It is noted that interaction between preschoolers leads to a number of psychological consequences: the formation of social interaction skills, the improvement of the ability to support conversation and information sharing, the development of communicative flexibility through the dominance during the game, self-esteem formation by means of comparison with other children, development of empathy, ability to care. Consequently, the social situation of a preschool child's development is being complicated and differentiated, and relations with adults and peers are being changed, which continue to remain the center of their life.

**Key words:** child, social development, personality, intercourse, parents, preschool age, family, game, peers.

**С. А. Михальська. Соціальна ситуація розвитку дитини дошкільного віку.** У статті представлено науково-теоретичний аналіз стану розробки проблеми соціального розвитку дитини дошкільного віку. Визначено, що соціальний розвиток особистості – це взаємопов'язаний процес соціалізації-індивідуалізації дитини дошкільного віку. Доводиться, що дошкільний вік характеризується новою соціальною ситуацією розвитку, коли значно розширюється сфера взаємодії та коло спілкування дитини; спілкування з дорослим значно ускладнюється, набуває нових форм і змісту. Зазначено, що взаємини дошкільняти з дорослим набувають пізнавально-наслідувального змісту – дитина в іграх копіює діяльність значимого дорослого та ставить йому велику кількість запитань. Доведено, що гра – соціальна за своїм походженням та змістом, вона є історичним утворенням, пов'язаним із розвитком суспільства, його культури; вона являє собою діяльність, у якій діти виконують ролі дорослих, відтворюючи в ігровому середовищі їхнє життя, працю та відносини між ними; через гру дошкільники задовольняють свої потреби в спілкуванні з дорослими, у суспільному житті з ними. Констатовано, що особливої привабливості та значущості набувають взаємини дошкільника з ровесниками, а стійкий інтерес до взаємодії з іншими дітьми виникає в зв'язку з ускладненням гри та розширенням сфери соціалізації дошкільника; спілкуючись із ровесниками, дитина буде взаємини не на основі підкорення, як із дорослими, а з позицій рівності. Зазначено, що спілкування дошкільника з ровесниками призводить до низки психологічних наслідків: формування навичок соціальної взаємодії, вдосконалення здатності підтримувати розмову та ділитись інформацією, вироблення комунікативної гнучкості шляхом підкорення та домінування в ході гри, становлення самооцінки шляхом порівняння себе з іншими дітьми, розвиток емпатії, здатності до турботи. Отже, соціальна ситуація розвитку дошкільника ускладнюється і диференціюється, суттєво змінюються стосунки з дорослими та ровесниками, які й надалі залишаються центром її життя.

**Ключові слова:** дитина, соціальний розвиток, особистість, спілкування, батьки, дошкільний вік, сім'я, ровесники.

**Постановка проблеми** дослідження полягає у тому, що процес соціалізації дітей дошкільного віку повинен відповідати динамічним суспільним тенденціям, зростаючому темпу розвитку світової цивілізації. Процес соціалізації дитини дошкільного віку відбувається у період особистісного становлення та взаємодії з соціальним оточенням. Система соціальних зв'язків створює підґрунтя для активного засвоєння суспільного досвіду та конструювання образу соціального світу.

Соціальний розвиток особистості – це взаємопов'язаний процес соціалізації-індивідуалізації дитини дошкільного віку. З одного боку, він містить засвоєння соціокультурного досвіду у вигляді правил, норм, способів поведінки, еталонів дії та взаємодії людей у соціумі, а з іншого – розвиває сутнісне «Я» дитини, індивідуальність та неповторність, надає певної автономності та незалежності від соціуму, здатності гармонійно й ефективно адаптуватися до нових умов постійно змінюваного соціального середовища. Набуття соціального досвіду дітьми передбачає їх залучення до соціальної дійсності, окремі сфери якої стають для них доступними. Життєвий та соціальний досвід особистості, крім спеціально організованих надбань, охоплює певні пізнавально-практичні надбання, які вона самостійно набуває в різних життєвих ситуаціях [3].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальні питання соціалізації було досліджено у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, а саме Г. М. Андреевої, Р. В. Овчарової та ін.

Дослідження питань сутності соціалізації, її чинників та соціального становлення особистості розглядали у своїх працях різні психологи, зокрема Г. М. Андреева, Ш. А. Амонашвілі, О. Л. Кононко, В. У. Кузьменко, С. Є. Кулачківська, Г. О. Люблінська, Т. О. Піроженко та інші.

Етапи становлення дитини, як члена соціуму, досліджували Л. С. Виготський, Л. І. Божович, Л. А. Венгер, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, М. І. Лісіна та інші.

Сучасні вчені доводять, що залучення дитини до соціального життя сприяє розвитку особистості дитини дошкільного віку (Л. А. Венгер, О. Л. Кононко, А. В. Петровський та ін.).

**Мета статті** полягає у вивченні проблем і особливостей соціальної ситуації розвитку дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Соціальна ситуація розвитку – джерело всіх динамічних змін, що відбувають-

ся у розвитку впродовж певного періоду. Вона визначає цілком і повністю ті форми і той шлях, слідуючи яким дитина набуває нових властивостей особистості, той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним. Процес розвитку в кожному віковому епоху, незважаючи на всі складності його організації і складу, що відкриваються за допомогою аналізу, являє собою єдине ціле. Закони будови цього цілого, структурні закони віку визначають будову й упродовж кожного приватного процесу розвитку, що входить до складу цього цілого.

Як підкреслює Л. С. Виготський, з'ясувавши соціальну ситуацію розвитку, яка складається до початку певного віку, слід простежити, як із життя дитини в цій соціальній ситуації виникають новоутворення, властиві даному віку. Сам процес розвитку, за Л. С. Виготським, полягає, в першу чергу, у виникненні цього нового. Новоутворення виникають до кінця кожного віку. Вони – результат розвитку, що відбувся в цей період. Завдання аналізу Л. С. Виготський вбачає в необхідності простежити шлях, «генезис новоутворення», описати це новоутворення і встановити зв'язок між ним і подальшим розвитком.

На думку Л. С. Виготського, виниклі новоутворення в свідомій особистості дитини призводять до того, що змінюється сама особистість, що не може не мати істотних наслідків для подальшого розвитку дитини. Перебудова соціальної ситуації розвитку під впливом новоутворень, що виникли в свідомості дитини, – суть і головний зміст критичних віків [9, с. 46–67].

Досліджуючи процес соціалізації на ранніх етапах онтогенезу, О. Л. Кононко визначає його як набуття дошкільником соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до оточуючого середовища, перетворення живої та неживої природи, власного «Я» [5].

І. П. Рогальською [7, с. 33] визначено, що соціалізація особистості в дошкільному дитинстві є процесом становлення дитячої особистості у її взаємодії із соціальним світом на основі порівневого входження дитини у систему соціальних зв'язків, активного освоєння соціокультурного досвіду через її суб'єктивне пізнання суспільного довілля та конструювання образу соціального світу.

Головна потреба дошкільника – бути повноправним членом суспільства, жити і почувати себе на рівні з дорослими. Однак реально включитися у доросле життя він не може через його складність і свої обмежені можливості. Саме в цьому розриві між прагненням бути як дорослий і неможливістю реалізувати

це прагнення – полягає суперечність соціальної ситуації розвитку дошкільника. Єдиною діяльністю, яка дає змогу подолати цю суперечність, є сюжетно-рольова гра, у якій дитина виконує роль дорослого як носія певних суспільних функцій, вступає у стосунки з іншими дорослими, безпосередньо не присутніми. Рольова гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку, спрямованою на орієнтування у предметній і соціальній дійсності [6, с. 101–113].

Протиріччя соціальної ситуації розвитку Д. Б. Ельконін вбачає у тому, що дитина є членом суспільства, поза суспільством вона жити не може, основна її потреба – жити разом з оточуючими людьми, але це здійснити в сучасних історичних умовах неможливо: життя дитини проходить в умовах опосередкованого, а не прямого зв'язку зі світом. Саме з цього протиріччя і народжується рольова гра – самостійна діяльність дітей, що моделює життя дорослих [2, с. 106–115].

Рольова гра дає змогу дитині вступити у взаємодію з недоступними їй у реальній практиці сторонами життя, тому є провідною діяльністю дошкільника.

Учені розглядають гру як провідну діяльність дошкільника і визначають соціальну обумовленість її розвитку (П. П. Блонський, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін). Гра – соціальна за своїм походженням та змістом, вона є історичним утворенням, пов'язаним із розвитком суспільства, його культури. Гра – особлива форма життя дитини в суспільстві. Вона являє собою діяльність, у якій діти виконують ролі дорослих, відтворюючи в ігровому середовищі їхнє життя, працю та відносини між ними. Через гру дошкільники задовольняють свої потреби в спілкуванні з дорослими, у суспільному житті з ними.

Якщо в ранньому дитинстві центральним моментом гри є оволодіння предметами і способами дій із ними, то у грі дошкільника головним стає людина, її дії і стосунки з іншими людьми. Гра дошкільника набуває *рольової форми*. Рольова гра існує тільки в соціальному середовищі, дитина *вчиться гратися*. Форми ігрової діяльності засвоюються дітьми під прямим чи опосередкованим впливом дорослих. *Рольова гра є соціально обумовленою діяльністю*. Сюжети своїх ігор дитина запозичає із суспільства, в якому живе. Отже, сам зміст дитячих ігор заперечує спроби вивести прагнення гратися з якихось інстинктивних тенденцій [1, с. 90–120].

Дошкільний вік характеризується новою соціальною ситуацією розвитку, коли значно розширюються сфера взаємодії



та коло спілкування дитини. Спілкування з дорослим значно ускладнюється, набуває нових форм і змісту. Дошкільнику вже недостатньо уваги дорослого і спільної діяльності з ним, оскільки завдяки мовному розвитку його можливості спілкування розширилися. Він уже здатний спілкуватися не тільки про предмети, які сприймає безпосередньо, а й предмети, відсутні у конкретній ситуації взаємодії. Зміст спілкування стає позаситуативним, виходить за межі сприйнятої ситуації.

За словами Д. Б. Ельконіна, дошкільний вік обертається, як навколо свого центру, навколо дорослої людини, її функцій, її завдань. Дорослий виступає у загальному вигляді як носій соціальних функцій у системі суспільних відносин (дорослий – тато, лікар, шофер тощо) [2, с. 106–115].

Соціальна ситуація розвитку дитини в дошкільному віці визначається активізацією спілкування дитини з дорослими й однолітками. Спілкування з дорослими розгортається на основі значної самостійності дошкільника, розширення його пізнання оточуючої дійсності. Завдяки використанню провідного засобу спілкування – мови та постановці запитань діти потужно поповнюють свої уявлення про світ. Дошкільники ставлять тисячі запитань. Вони хочуть з'ясувати, чому сонце світить, звідки беруться діти, куди зникає ніч, із чого зроблені зорі та багато іншого. Перебуваючи у ролі слухача, учня, малюк вимагає ставлення дорослого до нього як до партнера, товариша. Таке співробітництво дитини з дорослим має назву пізнавального спілкування. У дошкільному віці виникає й супутня форма спілкування – особистісна, яка характеризується тим, що дитина намагається обговорювати з дорослими поведінку і вчинки інших людей.

Взаємини дошкільника з дорослим набувають пізнавально-наслідувального змісту – малюк у іграх копіює діяльність значимого дорослого та ставить йому велику кількість запитань. Однак наслідування дитиною дорослого поступово стає свідомим і вибірковим. Також батьки залишаються організаторами та регуляторами життя дитини, впливають на формування її особистості. Для багатьох дітей цього віку характерним є набуття нового соціального статусу – вихованця дитячого садка. Здебільшого, залучення дитини до цього соціального інституту має значний позитивний вплив, однак відвідування дитячого садка може спричинити й деякі негативні психологічні наслідки.

Особливої привабливості й значущості набувають взаємини дошкільника з ровесниками. Стійкий інтерес до взаємодії з іншими дітьми виникає в зв'язку з ускладненням гри та розши-

ренням сфери соціалізації дошкільника. Спілкуючись з однолітками, дитина буде взаємини не на основі підкорення, як із дорослими, а з позиції рівності [8, с. 129–132].

У соціальній ситуації розвитку дитини дошкільного віку все більшу роль починають відігравати однолітки, спілкування і стосунки з якими стають для неї не менш значущими, ніж взаємини з дорослими [6, с. 101–113].

Унаслідок тривалої взаємодії дошкільнят у дитячому середовищі з'являються перші нестійкі, переважно одностатеві угруповання. Мають місце і прояви диференційованих, але нестійких ставлень до ровесників на основі симпатії. Серед дошкільників виокремлюються більш популярні діти, що претендують на роль лідерів, та діти, яких уникають ровесники. Статус дитини у середовищі ровесників суттєво залежить від характеру родинної взаємодії. Так, авторитарна стратегія батьків дошкільника проєктується на спроби ним пригнічувати й утискати ровесників. Наявність вільних, турботливих стосунків дитини з батьками, братами чи сестрами зумовлює успішність її адаптації в спілкуванні з іншими дітьми.

Спілкування дошкільника з ровесниками призводить до багатьох психологічних наслідків:

- формування навичок соціальної взаємодії;
- удосконалення здатності підтримувати розмову та ділитись інформацією;
- вироблення комунікативної гнучкості шляхом підкорення та домінування в ході гри;
- становлення самооцінки шляхом порівняння себе з іншими дітьми;
- розвиток емпатії, здатності до турботи [8, с. 129–132].

Перехід до шкільного навчання докорінно змінює весь спосіб життя дитини. У цей період у її життя входить навчання – діяльність обов'язкова, відповідальна, що потребує систематичної організованої праці. Ця діяльність ставить перед дитиною завдання послідовного, цілеспрямованого засвоєння знань, узагальнених і систематизованих в основах наук, що передбачає зовсім іншу, ніж у дошкільному дитинстві, структуру її пізнавальної діяльності. З боку суспільства дитину починають розглядати як людину, що вступила на першу сходинку громадянської зрілості (О. М. Леонтьєв, Л. І. Вожович, Д. Б. Ельконін).

У дитини з'являються обов'язки, які покладає на неї суспільство. Вона несе за свою навчальну діяльність серйозну відповідальність перед школою і батьками. Це обов'язки, від виконання

яких залежатимуть майбутнє місце дитини в житті, її суспільна функція і роль, а звідси і зміст усього подальшого життя. Разом із новими обов'язками школяр отримує нові права: на серйозне ставлення оточуючих до своєї навчальної праці; на робоче місце, необхідне для його занять; на час, на тишу, на відпочинок, на дозвілля, на схвалення за навчальні успіхи. Але для того, щоб у дитини виникла внутрішня позиція школяра, необхідний певний ступінь готовності – рівень її психічного розвитку. Основи тих якостей, що повинні формуватися в певний період життя дитини, закладаються раніше, на попередньому віковому етапі. Формування нових психічних утворень, не підготовлених у ході попереднього розвитку, відбувається вкрай важко [4, с. 335–337].

Усе це свідчить, що соціальна ситуація розвитку дошкільника ускладнюється і диференціюється, суттєво змінюються стосунки з дорослими, які й надалі залишаються центром його життя. Якщо у ранньому віці соціальна ситуація розвитку дитини визначалася лише стосунками з близькими людьми, то у дошкільному – вона вступає у стосунки з ширшим соціальним світом. Те, що дитина спостерігає у світі дорослих, стає предметом її ігрової діяльності, у якій дорослий присутній опосередковано. Гра стає провідним видом її діяльності. Спілкування з близькими дорослими набуває позаситуативного характеру і спонукається новими потребами. Дитина опановує нову сферу соціальних контактів – стосунки з однолітками.

Внутрішня позиція дошкільника щодо інших людей характеризується усвідомленням власного Я, своєї поведінки та інтересом до світу дорослих [6, с. 101–113].

**Висновки і перспективи подальших розвідок із цього напрямку.** В результаті теоретичного аналізу проблеми соціального розвитку дитини було визначено, що процес соціального розвитку починається з раннього дитинства і проходить у певному соціальному середовищі. Дитина розвивається в межах своєї сім'ї та соціального оточення. На неї впливають батьки, родичі й інші дорослі, однолітки, з якими вона спілкується, а також дошкільний навчальний заклад, як соціальна інституція. Визначено, що соціальний розвиток особистості – це взаємопов'язаний процес соціалізації-індивідуалізації дитини дошкільного віку. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми становлення особистості дитини. Перспективи нашої роботи ми вбачаємо у вивченні питань впливу дошкільної установи на формування особистості дитини, що стане предметом наших подальших наукових пошуків.

### Список використаних джерел

1. Вікова психологія : навч. посіб. [Текст] / за ред. Г. С. Костюка. – Київ : Радянська школа, 1976. – 269 с.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. [Текст] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 3-тє вид. – К. : Каравела, 2012. – 344 с.
3. Грицишина Т. І. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку як соціально-педагогічна проблема [Текст] / Т. І. Грицишина // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016. – № 12 (55). – С. 12–15.
4. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. [Текст] / Т. В. Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
5. Кононко О. Л. Запорука особистісного зростання дошкільника [Текст] / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 10. – С. 3–5.
6. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. [Текст] / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 431 с.
7. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / І. П. Рогальська. – Луганськ, 2009. – 45 с.
8. Сергеєнкова О. П. Вікова психологія : навч. посіб. [Текст] / О. П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
9. Шаграєва О. А. Детская психология: теоретический и практический курс : учеб. пособ. для студ. вузов [Текст] / О. А. Шаграєва. – М. : Владос, 2001. – 368 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vikova psyhologija : navch. posib. [Tekst] / za red. G. S. Kostjuka. – Kyi'v : Radjans'ka shkola, 1976. – 269 s.
2. Vikova ta pedagogichna psyhologija : navch. posib. [Tekst] / O. V. Skrypchenko, L. V. Dolyns'ka, Z. V. Ogorodnijchuk ta in. – 3-tje vyd. – K. : Karavela, 2012. – 344 s.
3. Grycyshyna T. I. Socializacija ditej starshogo doshkil'nogo viku jak social'no-pedagogichna problema [Tekst] / T. I. Grycyshyna // Osvita ta rozvytok obdarovanoi' osobystosti. – 2016. – № 12 (55). – S. 12–15.
4. Dutkevych T. V. Dytjacha psyhologija : navch. posib. [Tekst] / T. V. Dutkevych. – K. : Centr uchbovoi' literatury, 2012. – 424 s.

5. Kononko O. L. Zaporuka osobystisnogo zrostantnja doshkil'nyka [Tekst] / O. L. Kononko // Doshkil'ne vyhovannja. – 1999. – № 10. – S. 3–5.
6. Pavelkiv R. V. Dytjacha psihologija : navch. posib. [Tekst] / R. V. Pavelkiv, O. P. Cygypalo. – K. : Akademvydav, 2008. – 431 s.
7. Rogal's'ka I. P. Teoretyko-metodychni zasady socializacii' osobystosti u doshkil'nomu dytynstvi : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : spec. 13.00.05 «Social'na pedagogika» / I. P. Rogal's'ka. – Lugans'k, 2009. – 45 s.
8. Sergjejenkova O. P. Vikova psihologija : navch. posib. [Tekst] / O. P. Sergjejenkova, O. A. Stoljarchuk, O. P. Kohanova, O. V. Pasjeka. – K. : Centr uchbovoi' literatury, 2012. – 376 s.
9. Shagraeva O. A. Detskaja psihologija: teoreticheskij i prakticheskij kurs : ucheb. posob. dlja stud. vuzov [Tekst] / O. A. Shagraeva. – M. : Vlados, 2001. – 368 s.

*Received June 14, 2017*

*Revised July 11, 2017*

*Accepted August 9, 2017*

UDC 159.923:811.112.2:378.147

*L. A. Onufriieva*

*[kpnu\\_lab\\_ps@ukr.net](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)*

## **Psychological principles of FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION BELONGING TO FUTURE SPECIALISTS IN SOCIONOMIC PROFESSIONS**

---

Onufriieva L. A. Psychological principles of foreign-language communicative competence formation belonging to future specialists in socio-nomic professions / 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 301–314.

---

**L. A. Onufriieva. Psychological principles of foreign-language communicative competence formation belonging to future specialists in socio-nomic professions. An analysis of the approaches to the problem on deter-**

mining the criteria for the formation of the foreign-language communicative competence of future specialists in socionomic professions showed that they all reflect the component composition of the foreign-language communication culture. It is characterized by several indicators, which are distinguished in the process of formation of the foreign-language communicative culture of future specialists of socionomic professions. It is shown that foreign-language communicative competence is an important component in the process of training future specialists in socionomic professions and it is a complex integrated concept, which includes cognitive, emotional and value, and activities-based components. It is noted that the foreign-language communicative competence of future specialists in socionomic professions may be the object of purposeful influence of the educational process in order to improve the quality of a future specialist's training, and the ways of its formation will be largely determined by the chosen speciality. It is found out that the relevant organization of foreign language lessons provides a higher level of future socionomic specialists' mastering the foreign language communicative competence at the initial stage of studying at higher educational institutions with the skills of foreign communication.

It is summarized that the process of learning foreign language communication becomes much more effective if the content of the program corresponds to the professional orientation and promotes a higher level of students' mastering the means of foreign language communication, provides the opportunity for creative freedom and self-expression, enables to realize the dialogue of the native culture and the culture of the country, which language is studied, that is, it provides an opportunity to engage in intercultural intercourse in order to prepare highly skilled and competent future specialists in socionomic professions.

**Key words:** mastering, intercourse, communicative activities, foreign-language culture, communicative culture, foreign-language competence, communicative interaction, communicative method of teaching, future specialists in socionomic professions.

**Л. А. Онуфрієва. Психологічні засади формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців соціономічних професій.** Аналіз підходів до проблеми визначення критеріїв сформованості іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців соціономічних професій показав, що всі вони тією чи іншою мірою відображають компонентний склад іншомовної комунікативної культури і характеризується кількома показниками, які виділені в процесі формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців соціономічних професій. Показано, що іншомовна комунікативна компетенція є важливим компонентом у процесі підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій та є складним інтегрованим поняттям, у структуру якого входять когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти. Зазначено, що іншомовна комунікативна компетенція майбутніх фахівців соціономічних професій може виступати об'єктом цілеспрямованого впливу освітнього процесу з метою підвищення якості підготов-

ки майбутнього професіонала, а шляхи її формування будуть багато в чому визначатися обраною спеціальністю. З'ясовано, що за відповідної організації занять з іноземної мови не лише забезпечується вищий рівень оволодіння майбутніми фахівцями соціономічних професій іншомовною комунікативною компетенцією на початковому етапі навчання у вищі вміннями і навичками іншомовної комунікації, але також створюються умови для самостійного оволодіння. Узагальнено, що процес навчання іншомовному спілкуванню стає значно ефективнішим за умови введення до програми навчання змісту, який відповідає фаховому спрямуванню і сприяє більш високому рівню оволодіння студентами засобами іншомовного спілкування, забезпечує можливість творчої свободи та самовираження, дає змогу реалізувати діалог рідної культури й культури країни, мова якої вивчається, тобто надає можливість вступати у міжкультурне спілкування з метою підготовки майбутніх висококваліфікованих та компетентних фахівців соціономічних професій.

**Ключові слова:** оволодіння, спілкування, мовленнєва діяльність, іншомовна культура, комунікативна культура, іншомовна компетенція, мовленнєва взаємодія, комунікативний метод навчання, майбутні фахівці соціономічних професій.

**Formulation of the problem.** A large-scale European integration, the mobility of modern people, the environment are changing every day, therefore, the requirements for qualitative training of future specialists, in particular, specialists in socionomic professions, in the foreign-language communicative competence, are constantly increasing. Nowadays there have been great changes in the Ukrainian language education system both in organizational and content aspects, and the sociocultural context of the foreign language study has been changed considerably. Economic, communication, social and technological changes in the country and the world have embraced a sufficiently large number of people of different professions, age and outlook. Consequently, the need for foreign language communication has grown. A multilevel approach to mastering a foreign language, intersubject integration, the professional orientation of education are required for the development of foreign communication, both at the school level and at the level of higher education. The tasks require some changes to the level of mastering a foreign language and the peculiarities of teaching foreign-language communication students of non-native specialties. As we see, the actual problem of assimilation and ways of mastering a foreign language appears as an extremely complex and multidimensional process, the main components of which consist of the substantive, as well as operational and motivational sides. The organization of this process needs a more thorough detail of didactic principles at

the expense of theoretical and methodological developments that are aimed at optimizing and improving the process of mastering foreign language competence at the initial stage of training future specialists of socioeconomic professions.

**The purpose** of our work is theoretical and methodological research of psychological principles of formation of the foreign competence of future specialists in socioeconomic professions.

**The analysis of recent researches.** The attempts to bring the learning process closer to the communication process have been carried out repeatedly and for a long time. They were important because they developed interest in communicative learning. Many scholars worked in this communicative direction, including I. L. Bim, P. B. Hurvich, I. O. Zymnia, H. A. Kytaihorodska, I. V. Kovalchuk, I. V. Koval, O. O. Leontiev, O. D. Mitrofanova, V. L. Skalkin and others. An increased interest in communicative issues, in particular in the field of teaching foreign language communication, was stimulated by Y. I. Pasov [5; 6], who established the priority in formulating its basic principles.

It is advisable to consider, first of all, the methodological projections of each principle, and hence their abilities to perform the function of the basic foundations of educational foreign language activities. As you know, the action of the principle is limited to certain spheres, it is logical to start an analysis of the prediction of the principles in accordance with their hierarchy. From this point of view, the following classification can be considered acceptable: general-didactic: consciousness, visibility, scientific, connection between theory and practice; general methodological: complexity (interconnected learning for all types of linguistic activities), oral basis of learning; special methodological: teaching to speak.

Therefore, referring to the scientists dealing with the problems of foreign language education within the framework of the communicative-cognitive approach (I. L. Bim, N. D. Halskova, T. Y. Sakharov, I. O. Zymnia), we consider that the foreign-language communicative competence belonging to future specialists in socioeconomic professions in the teaching a foreign language should be considered in the context of knowledge, on the one hand, and skills and abilities, on the other. We consider the allocation of knowledge, skills and abilities to be the components of various components of a foreign language communicative culture [3].

**The main material research.** The foreign-language communicative competence of future specialists in socioeconomic professions ensures the readiness of the personality for the life self-determination



and it is a means of a personality's inner world creation, the wealth of its content, reflecting the life's ideals, the orientation of the personality, culture, and his life self-determination [3].

The foreign-language communicative competence of the personality of future specialists in socio-economic professions can be characterized as the expression of maturity and development of the whole system of socially important qualities, productively implemented in individual activities (socio-political, professional, scientific, communicative). It is the result of qualitative development of knowledge, interests, beliefs, norms of activities and behavior, abilities and social feelings [3].

Foreign language is an element of the culture of one or another people – the bearers of this language and means of transferring it to others. It provides access to the enormous spiritual wealth of this people and serves as an additional window to the world, an important means of mutual understanding and interaction of people.

Particular attention in modern psychological and pedagogical literature is devoted to foreign-language culture, which is considered in different ways, depending on the choice of the basis of various scientific approaches (culture-based, personality and activities-based, communicative) in the context of solvable tasks. Many authors consider foreign-language culture as a personality-based quality of a person, which is expressed in readiness and ability to communicate in other languages.

Y. I. Pasov believes that foreign-language culture is the content of foreign language education and introduces its model of foreign-language culture, which can include the following components: cultural studies, psychological, pedagogical, and social [3; 6]. Y. I. Pasov emphasizes that mastering the language will make the person not only educated, but also cultural, will teach to think, and to apply the knowledge, and creativity. The main way of mastering a foreign language can be reflected in the formula proposed by Y. I. Pasov: culture through language and language through culture, that is, assimilation of cultural facts in the process of using language as a means of intercourse and mastering language as a means of communication on the basis of learning cultural facts. This interaction with the facts of culture is communicating with them in the dialogue of cultures, both foreign and native [3; 6].

The process of mastering the foreign-language communicative competence by future specialists in socio-economic professions in the higher educational institutions should become the process of self-development of the personality. The foreign-language culture mas-

tering takes place as the student develops and envisages the active position of the teacher. The researchers consider the formation of a foreign-language communicative competence as the formation of a conscious attitude of students towards raising their level of foreign-language communication culture, a set of students' knowledge on the identified problem in the intercultural aspect, a complex of communicative skills in various spheres of intercourse [3].

Having analyzed the research on the problem of the foreign-language communicative competence of future specialists in socio-economic professions, we tried to determine the foreign language communication culture of students of language specialties in the process of vocational training.

The foreign language communicative culture of students in the process of professional training is a system of knowledge about the culture of communication; a set of skills and abilities to solve communicative tasks, as well as tolerant attitude and empathy to partners of foreign communication in the process of intercultural communication. It is worth considering the following structure of the foreign-language communicative competence of future specialists in socio-economic professions: cognitive component, activities-based and emotional-value component [3].

The cognitive component of the foreign-language communicative competence of future specialists in socio-economic professions includes knowledge about the culture of foreign communication, the knowledge of a foreign language as a system, knowledge of foreign language etiquette. As a part of our study, this knowledge is considered from the position of the person's secondary linguistic personality, which promotes adequate interaction with representatives of other cultures [3].

According to I. I. Khalieieva, the secondary linguistic personality is the perceptual and conceptual knowledge of the personality about the object of the real world for his mental existence. In addition, such knowledge can be obtained based on the level of language proficiency. The higher level of language proficiency is, the higher level of understanding foreign mentality will be [3].

An authentic linguistic personality operates, is developing, functioning in a specific linguistic society. In turn, each linguistic society has its own conceptual system – «the image of the world», «the picture of the world», which corresponds to the orientational and existential (physical, spiritual, technological, ethical, aesthetic, etc.) needs. The picture of the world is changed from one culture to another, so there are no identical national cultures, moreover –

there are no identical images of consciousness that reflect the same or even one and the same cultural object [3].

The characteristics of the secondary linguistic personality are the secondary linguistic consciousness of the personality (verbal-semantic level of the linguistic personality) and the secondary cognitive consciousness of the personality, as a result of joining the cognitive, thesaurus level [3]. Secondary linguistic personality is a multilayered and multicomponent set of language abilities, skills, readiness for speech actions of various degrees of complexity, actions that are classified, on the one hand, by types of speech activities (speaking, listening, writing and reading), and on the other – by levels of language (phonetics, grammar and vocabulary). A man in his speech development gradually moves from a lower level of linguistic personality to higher one.

The communicative method is based on special methodological methods, and this makes it possible to avoid «universality» and ensure its differentiation. Although each of the types of speech activities serves as a separate subject of study, it does not exclude the possibility of their joint or variation application: oral and written language, speaking and listening, reading and writing. As we see, the successful formation of each type of speech activities (SA) is possible considering the educational process construction on the basis of the communicative orientation principle in learning, which involves mastering the communicative function of the language: understanding, perception of speech on hearing, ability to conduct the conversation, preparing small messages, letters of a certain communicative nature.

The orientation of the communicative approach to the information function of the organization of the process of foreign language communication, which is limited exclusively to the scope of speech acts (topics), aimed at the implementation of the function of messaging [7]. The emphasis on personal dimension led to the emergence of more generalized concepts and analysis schemes, where the speech component took the place of one of the structural elements. Such a generalized characteristic presenting the corresponding system of qualities, properties and abilities of a person to effective interaction, first of all pedagogical, became the notion of competence, communicative and pedagogical, in particular [5].

Psychological and pedagogical literature on this issue doesn't give an exhaustive answer to the nature and structure of this psychological formation, however, there is a variety of data that give a sufficient empirical basis for possible theoretical generalizations.

In this regard, it is important to notice the list of qualities that are most often included in the scope of the concept of communicative and pedagogical competence. In the absence of hierarchical classifications, or value of qualities (peculiarities, properties, abilities), presented in the context of the phenomenon under study, we will reproduce a list of qualities based on the frequency of references to them in the special literature.

Thus, according to the source data, the achievement of the appropriate level of pedagogical interaction, and, consequently, the performance of pedagogical activities, is conditioned by the presence of a teacher's ability to establish and maintain contact with pupils (class, group) in the process of organizing the educational process, the ability to create the climate of mutual empathy in a group, the prediction of the emergence of conflict situations, as well as the ability to solve them, the ability (tolerance) to tactical expedient critique, benevolence, social orientation, organizational skills, readiness for communication, propensity to analyze interpersonal relations, etc. [5].

In the process of foreign-language communication, the following lists of qualities of the personality that underlie in the basis of the effectiveness of communication as a professionally important, integrative entity of the subject of communication are taken into account: sense of humor, charm, modesty, self-criticism, psychic, initiative, trust, restraint, confidence, goodwill, honesty, justice, courtesy, responsiveness, communicativeness. In the mentioned generalized construction on the basis of source and personal observations there is a noticeable lack of professionally significant qualities of the subject of pedagogical activities (communication) concerning the speech level. This gap was filled in a special work devoted to the problem of developing a «speech standard» as a component of communicativeness, the optimal variant of which consists of two blocks ensuring the qualitative character of speech: mastering the speech technique, the logical expression, intonation variability, speech etiquette, as well as interaction, emotional and expressive influence, prediction of communicative behavior, and that appears to be a modulator of pedagogical influences: the formation of the purpose of communication, the initiation of the speech process, the realization of speech types, adaptation of speech skills, implementation of speech control. Consequently, the blocks of speech actions can be placed in the program of diagnosis of students' readiness for foreign-language speech activities and as a compulsory component in the vocational and pedagogical structure.

Speech interaction as a form of behavior that manifests the character, the attitude of man to others, his social and life positions, in other words – an attempt to separate in the material of the peculiarities of speech communication (speech actions, influences) the speech type of personality – the second psychological perspective of the problem initiated by T. N. Ushakova. The basis of the research is the generalized scheme of the communicative structure of speech communication, consisting of three blocks: 1) the basic elements of the structure of speech communication; 2) parameters that determine the nature of partnerships in the communication process; 3) parameters that reflect the generalized characteristics of speech communication. Separated speech characteristics are manifested both in the process of free and regulated foreign language communication. The scheme was used both in the study of dialogical and polylogical communication. It is noted that the given model, accordingly, and the approach in general, still requires additional verification and formalization [8]. The search by the researchers of the generalized (integrative) unit of the research analysis of the process of foreign communication does not exclude the necessity of studying the specifics of the use of certain types of speech activities by the subject of activities, which function in the real process of correlation. It is important to keep in mind the difference between final products of each type of speech activities. They are different in their statement of expression for speaking and writing, and for listening it is understanding of the message. The interconnection and interdependence of different types of speech activities in the rational learning of foreign-language communication involves the obligatory consideration of the special, specific, correlated with the essential characteristics of each individual type of speech activities.

Consequently, in the process of learning foreign-language communication, the development of all kinds of speech activities takes place: listening, speaking, reading, writing. Therefore, the essential disadvantage of modern learning foreign languages is the attempt to restrict the formation of individually taken abilities in isolation from other communicative skills. In the real communication four types of speech activities are connected, and in the educational process one or another type of speech activities must be integrative.

At the initial stage of university training, the amount of foreign language knowledge for students of the first year of non-language faculties is extremely low. Their understanding the meaning of new words and expressions is only through external or internal translation. The internal translation into the native language im-

pedes the formation of auditory-motor stereotypes of the language, and also violates the weak associations between the auditory and the motive representations. Accordingly, one of the tasks of rapid and durable creation of students' productive skills in foreign language mastering was to reduce the cases of internal translation.

The formation of new skills takes place in the process of perceiving and reproducing linguistic units, so it is expedient to use training exercises. For example, the task was to make these exercises to be the units of a real process of communication. Achieving this goal becomes important if there is a certain subject or verbal support. Such support should be subject-transformative actions. During the operation of substitution, transformation, etc. the students acquire at the same time the skills and abilities necessary for productive communication.

In order for practical use of vocabulary it is necessary to form students' abilities to select the necessary words automatically. The accumulation of linguistic units is the first step towards mastering foreign language vocabulary. More active work in mastering lexical material takes place in the process of forming such language skills as speaking, listening, and reading. The vocabulary is the verbal material that students need to learn quickly and easily in the process of foreign-language communication.

At the empirical level, the subject-subject paradigm is specified at the level of dyadic interaction, which appears to be a separate problem of communication. Dialogue, as an object of psychological and psycholinguistic research, took place an exclusive place in the general problem of communication, and speech – in particular. At the same time, in the understanding of the meaning of the concept of dialogue the range of points of view is quite significant. Without dwelling on the analysis of the arguments of the adherents of one or another view on the interpretation of the dialogue, we join to identify the dialogue as a form of interaction of partners, which includes as a compulsory component, not only the targeting of the latter, but also the installation of a partner in a communicative response-response, or intent to obtain an expected response from the partner. After all, «not only the development of speech interaction in ontogenesis, but all the actual deployment of the speech activities of the speaker, is conditioned by his communicative needs, his intentions...». Consequently, the corresponding organization of classes in a foreign language not only provides a higher level of future socio-economic specialists' mastering a foreign language communicative competence at the initial stage of studying in universities with the

abilities and skills of foreign communication, but also the conditions for independent learning are made. The process of teaching a foreign-language communication becomes much more effective if the content of the program provides an opportunity for creative freedom and expression, enables to realize the dialogue of the native culture and culture of the country whose language is studied, that is, it provides an opportunity to enter intercultural communication in order to prepare highly skilled and competent future specialists of socio-economic professions.

An analysis of the approaches to the problem of determining the criteria for the formation of the foreign-language communicative competence of future specialists in socio-economic professions showed that they all reflect the component composition of the foreign-language communicative culture and is characterized by several indicators that we have highlighted in the process of forming the foreign-language communicative culture of future specialists of socio-economic professions in the process of vocational training [3].

We have identified three levels of the formation of a foreign-language communicative competence of future specialists in socio-economic professions: low, medium, high. The low level of formation of the foreign-language communicative competence of future specialists in socio-economic professions is characterized by a weak level of knowledge of the language; the lack of activities-based and communicative needs; rejection, misunderstanding, non-recognition of a communication partner; weak communicative skills. The medium level of foreign-language communicative competence of future specialists in socio-economic professions is characterized by the presence of an average level of proficiency in phonetic and grammatical skills; assumption of the presence of «other» in the situation of communication; non-sufficient psychological intimacy and trust; availability of reproductive language proficiency level. The high level of formation of the foreign-language communicative competence of future specialists in socio-economic professions is characterized by the presence of a good level of language proficiency; stable knowledge of the world; a high degree of readiness to divide the experience of another by easing the boundaries of his own «Self»; the origin of discourse, the use of verbal and non-verbal communication strategy, the high level of mastering language etiquette.

The formation of the foreign-language communicative competence of future specialists of socio-economic professions and its development from the low level through medium to high one indicates the possibility to affect the foreign-language communicative com-

petence of future specialists in socio-economic professions in the process of their professional training.

**Conclusions.** Consequently, a foreign-language communicative competence is an important component in the process of training future specialists in socio-economic professions and it is a complex integrated concept, which includes cognitive, emotional and value, and activities-based components. The foreign-language communicative competence of future specialists in socio-economic professions may be the object of purposeful influence of the educational process in order to improve the quality of a future specialist's training, and the ways of its formation will be largely determined by the chosen speciality. It is found out that the relevant organization of foreign language lessons provides a higher level of future socio-economic specialists' mastering the foreign-language communicative competence at the initial stage of studying at higher educational institutions with the abilities and skills of foreign communication. It is summarized that the process of learning the foreign-language communication becomes much more effective if the content of the program corresponds to the professional orientation and promotes a higher level of students' mastering the means of foreign language communication, provides the opportunity for creative freedom and self-expression, enables to realize the dialogue of the native culture and the culture of the country, which language is studied, that is, it provides an opportunity to engage into the intercultural intercourse in order to prepare highly skilled and competent future specialists in socio-economic professions.

#### Список використаних джерел

1. Андрієвська В. В. Навчальний діалог: основні характеристики / В. В. Андрієвська. // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. – Київ : ІЗМН, 1997. – С. 47–61.
2. Киричук О. В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. – Київ : ІЗМН, 1997. – С. 31–46.
3. Ковальчук І. В. Іншомовна комунікативна культура особистості студента в процесі професійної підготовки / І. В. Ковальчук / Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфріє-



- вої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – Вип. 16. – С. 513–523.
4. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1986. – 157 с.
  5. Онуфрієва Л. А. Психологічні особливості формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів – майбутніх випускників немовних спеціальностей ВНЗ / Л. А. Онуфрієва, І. Л. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 12. – С. 727–739.
  6. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 275 с.
  7. Піроженко Т. О. Мовленнєва здібність людини та її формування в освітніх закладах / Т. О. Піроженко // Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога. – К. : Гнозис, 1998. – С. 423–427.
  8. Finkenstädt Thomas. Sprachen im Europa von Morden / Thomas Finkenstädt, Konrad Schröder. – Berlin und München, 1992.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Andrijevs'ka V. V. Navchal'nyj dialog: osnovni harakterystyky / V. V. Andrijevs'ka. // Dialogichna vzajemodija u navchal'no-vyhovnomu procesi zagal'noosvitn'oi' shkoly. – Kyi'v : IZMN, 1997. – S. 47–61.
2. Kyrychuk O. V. Dialog u konteksti pedagogichnoi' vzajemodii' / O. V. Kyrychuk // Dialogichna vzajemodija u navchal'no-vyhovnomu procesi zagal'noosvitn'oi' shkoly. – Kyi'v : IZMN, 1997. – S. 31–46.
3. Koval'chuk I. V. Inshomovna komunikatyvna kul'tura osobystosti studenta v procesi profesijnoi' pidgotovky / I. V. Koval'chuk // Problemy suchasnoi' psihologii' : zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2012. – Vyp. 16. – S. 513–523.
4. Kubrjakova E. S. Nominativnyj aspekt rechevoj dejatel'nosti / E. S. Kubrjakova. – М. : Nauka, 1986. – 157 s.

5. Onufrijeva L. A. Psychologichni osoblyvosti formuvannja inshomovnoi' komunikativnoi' kompetencii' u studentiv – majbutnih vypusknjukiv nemovnyh special'nostej VNZ / L. A. Onufrijeva, I. L. Onufrijeva // Problemy suchasnoi' psihologii' : zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny / za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2011. – Vyp. 12. – S. 727–739.
6. Passov E. I. Osnovy kommunikativnoj metodiki obuchenija inozazychnomu obshheniju / E. I. Passov. – M. : Russkij jazyk, 1989. – 275 s.
7. Pirozhenko T. O. Movlennjeva zdibnist' ljudyny ta i'i' formuvannja v osvithnih zakladah / T. O. Pirozhenko // Obdarovana osobystist' – poshuk, rozvytok, dopomoga. – K. : Gnozyz, 1998. – S. 423–427.
8. Finkenstädt Thomas. Sprachen im Europa von Morden / Thomas Finkenstädt, Konrad Schröder. – Berlin und München, 1992.

*Received June 12, 2017*

*Revised July 10, 2017*

*Accepted August 16, 2017*

УДК 378.016:316.614

*Н. П. Панчук*

[nataliapanchuk697@gmail.com](mailto:nataliapanchuk697@gmail.com)

## **Ціннісні орієнтації як показник соціалізації студента в процесі професійної підготовки**

---

Panchuk N. P. Valuable orientations as an indicator of student socialization in the process of professional training / N. P. Panchuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podil'skiy Ivan Ohienko National University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrijeva. – Issue 38. – Kamianets-Podil'skiy : Aksioma, 2017. – P. 314–324.

---

**N. P. Panchuk. Valuable orientations as an indicator of student socialization in the process of professional training. The conducted study**

made it possible to analyze psychological peculiarities of the personality's socialization of the first-year student, in particular the formation of the value orientations of the personality of the youth in the process of mastering future activities. It is the value orientation that influences the general attitude of the personality towards the professional goals, tasks and requirements, the possibility of professional self-realization.

It is investigated that society is the main factor that generates the most common value orientations. Each stage in the development of society is characterized by its system of values, determined by the most widespread their hierarchy, which stands for the individual as a normative, with which he must correlate his personal values.

It is analyzed that the component of value self-consciousness is life orientations. They serve as the inclusion of personality in certain forms of social activities and act as relatively independent, functionally united sub-systems of value representations of certain spheres of activities and related social values.

It is established that the process of assimilating the values of life and their transformation into meaningful elements of value representations serves as the psychological basis for the formation of the value orientations of the youth. Valuable orientations act as a result of a personality's self-development, structuring the process of implementation and the process of deployment of personal values and meanings. It is determined that value orientations are considered in the context of the concept of «personality's life orientations».

It is revealed that the subjective value of socialization is increasing, that is, mastering the norms of interaction with other people, preparation for entering into a certain social environment. The level of «discovery» by students of this aspect of their further life even exceeds the relevance of professionalism.

It is concluded that during the professional development of the teacher's personality in the educational process of the university the process of value orientations formation is a social in nature, it is connected with the nature of activities, mediated by evaluation and communication, and reflects the meaning of the life-time activity of the individual.

**Key words:** socialization, internalization, adaptation, values, value orientations, social values, life orientations, self-consciousness, self-development, activity, self-activity.

**Н. П. Панчук. Ціннісні орієнтації як показник соціалізації студента в процесі професійної підготовки.** Проведене дослідження дало змогу проаналізувати психологічні особливості соціалізації особистості першокурсника, зокрема становлення ціннісних орієнтацій особистості юнацького віку в процесі оволодіння майбутньою діяльністю. Саме ціннісні орієнтації впливають на загальне ставлення особистості до професійних цілей, завдань та вимог, можливість професійної самореалізації.

Досліджено, що основним чинником, який формує найпоширеніші ціннісні орієнтації, є суспільство. Кожен етап у розвитку суспільства

характеризується своєю системою цінностей, визначається найбільш поширеною їх ієрархією, яка виступає щодо індивіда як нормативна, з якою він має співвіднести свої особистісні цінності.

Проаналізовано, що компонентом ціннісної самосвідомості є життєві орієнтації. Вони виконують функцію включення особистості в ті чи інші форми соціальної діяльності й виступають як відносно самостійні, функціонально єдині підсистеми ціннісних уявлень про певні сфери діяльності та пов'язані з ними соціальні цінності.

Установлено, що процес засвоєння цінностей життя і їх перетворення в змістовні елементи ціннісних уявлень виступає психологічною основою формування ціннісних орієнтацій особистості юнака. Ціннісні орієнтації виступають як результат саморозвитку особистості, структурування відносно зовнішньої діяльності процесу реалізації і процесу розгортання особистісних цінностей і смислів. Визначено, що ціннісні орієнтації розглядаються в контексті поняття «життєві орієнтації особистості».

Виявлено, що зростає суб'єктивна цінність соціалізації, тобто оволодіння нормами взаємодії з іншими людьми, підготовка до вступу в певне соціальне оточення. Рівень «відкриття» студентами цього аспекту свого подальшого життя навіть перевищує актуальність професіоналізації.

Зроблено висновок, що в ході професійного становлення особистості вчителя у навчально-виховному процесі вишу процес формування цінностей та ціннісних орієнтацій є соціальним за своєю природою, пов'язаний із характером діяльності, опосередкований оцінюванням та спілкуванням і відображає смисложиттєву активність індивіда.

**Ключові слова:** соціалізація, інтерналізація, адаптація, цінності, ціннісні орієнтації, соціальні цінності, життєві орієнтації, самосвідомість, саморозвиток, активність, самоактивність.

**Постановка проблеми.** Основним чинником, що формує найпоширеніші ціннісні орієнтації, є суспільство. Кожен етап у розвитку суспільства характеризується своєю системою цінностей, визначається найбільш поширеною їх ієрархією, яка виступає щодо індивіда як нормативна, з якою він має співвіднести свої особистісні цінності. Соціальні зміни зумовлюють і перегляд набору базових життєвих цінностей. Це спричиняє критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, формує нові уявлення про своє професійне майбутнє та майбутнє суспільства, призводить до переоцінки як загальнолюдських, так і професійних цінностей, оскільки нова ситуація в суспільстві змінює і традиційне ставлення до багатьох професій. Особливо це стосується професії вчителя, престиж якої значно знизився. Така ситуація визначає актуальність вивчення проблеми становлення й особливостей формування особистості майбутнього фахівця – сучасного вчи-

теля, який безпосередньо впливає на світогляд нових поколінь громадян України. Вирішення питання про те, як суспільні цінності перетворюються в особисті, є актуальним на сучасному етапі розвитку суспільних відносин.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ціннісні орієнтації як елементи структури особистості фахівця у процесі його професійного становлення, як системи певних норм, прийнятих групою свідомістю, досліджуються О. Ф. Бондаренко, Л. В. Долинською, З. С. Карпенко, Д. О. Леонтєвим, В. М. Мицько, М. С. Пряжніковим, С. О. Ставицькою, Н. Ф. Шевченко, Н. В. Чепелевою, М. С. Яницьким тощо.

**Виклад основного матеріалу.** Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя підпорядковано як впливу процесу професійного становлення, так і новоутворень юнацького віку. Ціннісні орієнтації виступають показником міри соціалізації. Як відомо, цілі освіти – це культурні цінності науки, мистецтва, моралі, права, перетворення людини природної в людину культурну. Тому процес засвоєння цінностей виходить на вищий рівень – соціалізацію, формування особистості як суб'єкта системи соціальних зв'язків і стає однією з форм виховання. Інтерналізація – це внутрішнє засвоєння цінностей. Процес інтерналізації базується на соціальних цінностях, нормах, установках, оцінних уявленнях у результаті взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу та виступає складовою частиною соціалізації людини.

Інтеріоризація значущої діяльності й перехід її в ціннісні орієнтації та використання особистістю в якості регулятора соціальної поведінки проходить дві фази: соціальну орієнтацію та психологічну орієнтацію. При соціальній орієнтації суспільні цінності доводяться до свідомості з метою переорієнтації загальних психологічних характеристик. У цьому випадку особистість не виступає активним учасником орієнтації, на неї впливає хтось інший. При психологічній орієнтації спостерігається перебудова структури особистості, формування її ціннісних орієнтацій. Тут особистість активна, є не тільки об'єктом впливу середовища, але і суб'єктом орієнтації. Психологічна орієнтація слідує за соціальною, її формування триваліше та значно стійкіше, порівняно із соціальною. У студентів-випускників у процесі інтеріоризації суспільних цінностей професії вчителя спостерігається перехід соціальної орієнтації в психологічну, яка виражається в набутті студентами потреби відкривати нове у своїй професії, пошуку можливості та засобів пізнавальної діяльності.

Юнацький вік співпадає з навчанням у виші. Саме на першому курсі формується ставлення молоді до навчання, до майбутньої професійної діяльності, продовжується активний «пошук себе», формуються якості професійно грамотного сучасного спеціаліста. У цей час велику роль відіграє успішна адаптація до нових для них вузівських умов.

Виділяють такі форми адаптації студентів-першокурсників:

1) формальну – стосується пізнавально-інформаційного пристосування до нового середовища, структури вищої школи, змісту навчання в ній, її вимог до своїх обов'язків;

2) суспільну – відбувається процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників й інтеграція цих самих груп зі студентським оточенням загалом;

3) дидактичну – стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі [5].

Кожна молода людина в період навчання у виші намагається максимально розкрити свій особистісний потенціал, а тому невизнання оточуючими дуже сильно нею переживається. У групі людей, де відносини будуються на взаєморозумінні, взаємодовірі, повазі один до одного, тобто в колективі, в якому у взаємодії переважають загальнолюдські цінності і, як результат, – загальнолюдські якості: чесність, людяність, порядність тощо, створюються можливості для розкриття, розвитку і реалізації індивідуальних здібностей кожного студента.

Важливим компонентом ціннісної самосвідомості є її життєві орієнтації. Вони виконують функцію включення суб'єкта в ті чи інші форми соціальної діяльності й виступають як відносно самостійні, функціонально єдині підсистеми ціннісних уявлень про певні сфери діяльності та пов'язані з ними соціальні цінності.

Життєва орієнтація формується залежно від того, носієм яких цінностей є те чи інше коло занять для людини і якого значення набувають ці цінності в її свідомості.

Як компонент молодіжної свідомості, життєва орієнтація включає в себе всі характерні для ціннісних орієнтацій рівні: емоційний, що характеризується, в першу чергу, соціальними почуттями; когнітивний, що виражає свідому спрямованість на форми життєдіяльності; поведінковий, що виражає готовність вести ту чи іншу діяльність.

Засвоєння цінностей у великих соціальних групах завжди опосередковано цінностями малих груп, референтних для індивіда, а «особисті цінності є генетичним похідним від цінностей соціальних груп і спільностей різного масштабу. Селекція, при-

своєння й асиміляція індивідом соціальних цінностей опосередковується його соціальною ідентичністю і цінностями референтних для нього малих контактних груп, які можуть бути як каталізатором, так і бар'єром у засвоєнні цінностей великих соціальних груп, у тому числі й загальнолюдських цінностей» [4, с. 40].

Нааявність цінностей свідчить про вияв небайдужості людини у ставленні до оточення, яка виникає зі значущості різних аспектів навколишнього світу для їхнього життя. Вони, по суті, є результатом оволодіння середовищем з огляду на його значення для задоволення потреб особистості й свідчать про рівень її соціальної зрілості. «Цінності є, безумовно, тим феноменом, котрий найтісніше пов'язаний зі сферою потреб людини, а отже, безпосередньо стосується мотивів самоактивності індивіда» [2, с. 22].

Найважливіша характеристика ранньої юності – орієнтація на майбутнє, яка створює позитивне емоційне тло ставлення особистості до себе, стимулює її активність і є основою її розвитку. Процес засвоєння цінностей життя і їх перетворення на змістовні елементи ціннісних уявлень виступає психологічною основою формування ціннісних орієнтацій особистості молодій людині. Цей процес проходить три взаємопов'язаних етапи: на першому етапі відбувається переоцінка цінностей та ідеалів, якими керувалась особистість до цього, а тому власний досвід життєдіяльності виступає важливим джерелом ціннісних орієнтацій; на другому етапі засвоєння цінностей проходить не лише шляхом утворення цілісних емпіричних уявлень, а й комунікативних засобами масової інформації і пропаганди; необхідною умовою, основою третього етапу є діяльність, виражена в особистих внутрішніх відношеннях до об'єктивних умов свого життя. Усвідомлення свого місця в майбутньому, своєї життєвої перспективи є центральним новоутворенням психічного й особистісного розвитку в цьому віці.

Юнацький вік є періодом життєвого, соціально-рольового, професійного, особистісного, морального самовизначення й індивідуалізації (усвідомлення власної неповторності). Юність потребує від особистості знання власних можливостей та перспектив. Ця вимога задовольняється у процесі вироблення власного світогляду, смисложиттєвого та ціннісного вибору, формування життєвих планів і програм. Саме юнацький вік є сензитивним для утворення ціннісної орієнтації як стійкого елемента життєвої перспективи.

Ціннісні орієнтації є засобом диференціації особистістю об'єктів довкілля за їх значущістю та визначають стійке став-

лення суб'єкта до оточуючого світу, яке формується у процесі свідомого вибору ним життєво значущих для нього об'єктів. Джерелом формування ціннісних орієнтацій виступає смисложиттєва активність особистості, що визначає рівень її прагнень та орієнтацію у процесі діяльності для досягнення конкретних цілей.

Ціннісні орієнтації особистості майбутнього вчителя – це такі соціальні цінності, які виступають для педагога стратегічними цілями його діяльності, посідають визначальний щабель у мотиваційно-регулятивній системі поведінки та професійної діяльності та впливають на зміст і спрямованість його потреб, мотивів й інтересів.

Істотне значення для розуміння соціально-психологічної природи ціннісних орієнтацій у системі відношень мають теоретичні ідеї С. Л. Рубінштейна: практичне ставлення людини до світу полягає у виділенні нею значущих предметів, явищ, цінностей. Життєві цінності й потреби, які знаходяться в певній ієрархії, впливають на людину, детермінуючи її поведінку; регуляція поведінки є однією з функцій цінностей; упродовж життя відбувається переоцінка цінностей. Цей факт – закономірний результат самої діалектики життя людини, перебудови її взаємовідношень зі світом і, перш за все, з іншими людьми; ті чи інші цінності актуалізуються в результаті зміни внутрішніх умов. Конкретний аналіз конкретної ситуації виявляє динаміку вступу, виключення і відновлення різних цінностей [6].

У працях К. О. Абульханової-Славської прослідковується започаткована С. Л. Рубінштейном лінія дослідження особистості як суб'єкта свого життєвого шляху, підпорядкованого меті та цінностям. Залежно від цінностей, на яких базуються стратегії життя, вона виділяє: 1) стратегію «легкого життя» – у цьому випадку людина задовольняє свої потреби з мінімальним напруженням; 2) егоцентричну стратегію – тут людина живе за принципом «мені так подобається», незважаючи на те, як її дії вплинуть на оточення; 3) стратегію відповідності зовнішнім вимогам, коли людина прагне будь-якою ціною бути такою, як потрібно; 4) стратегію самовдосконалення, в якій останнє виступає найвищою цінністю та стилем життя для людини [1].

Наповнюючи життя людини смислом, цінності допомагають їй долати труднощі й перешкоди, здобувати внутрішню незалежність від життєвих ситуацій, певну свободу вибору поведінки. Втрата людьми смислу життя є прямим наслідком руйнування старих цінностей і традицій. Часто нова ситуація вимагає зміни



системи цінностей і ставить перед необхідністю стати фактично новою особистістю. В цих умовах частіше виживають люди, у яких сформований духовний світ і життєві орієнтації.

Аналіз цінностей педагогічної діяльності та реальної професійної підготовки вчителів провела В. А. Семиченко. У дослідженні брали участь студенти з чіткою професійною спрямованістю на педагогічну працю. Відповіді були згруповані відповідно до того узагальненого змісту, який вони мають у системі життєвих цінностей індивіда. «Це – поточне пізнання (задоволення пізнавальних інтересів, отримання цікавої інформації, насолода від самого процесу пізнання); перспективне пізнання (нагромадження інформації, необхідної для подальшого життя, розвиток пізнавальних можливостей); професіоналізація (отримання професійної кваліфікації, закладання основ майбутньої успішної діяльності за обраним профілем); соціалізація (оволодіння нормами та правилами життя у суспільстві); особистісний розвиток, спілкування (безпосередня взаємодія з іншими студентами); формальний аспект (отримання високих оцінок, питання матеріального забезпечення та кар'єри в майбутньому); зовнішній вплив (відповідальність перед батьками, вимоги викладачів)» [7, с. 198–199].

Аналіз результатів проведеного дослідження показав, що на другому курсі відбувається переоцінка цінностей. Якщо першокурсники вчать переважно тому, що їх приваблює майже вся «палітра» можливостей системи навчання у виші, то другокурсники починають шукати додаткові цінності. Найчастіше це забезпечується шляхом активного занурення в нове культурне та соціальне середовище. Навчання як система, що потенційно покликана забезпечувати найсуттєвіші індивідуальні потреби юнацтва в даний період життя, знижує свій вплив на суб'єктивне значення, а провідні детермінанти (найпривабливіші чинники) відступають за межі суто навчальної діяльності. До четвертого курсу ця «ціннісна криза» закінчується, студент начебто знову відкриває для себе цінності навчання. Починається інтенсивне «занурення» у навчальний процес, відкриття навчальних предметів як цікавих (значне підвищення показника поточного пізнання). Але ці знання залишаються самодостатньою цінністю, бо показник перспективного пізнання майже не змінюється. Умовно можна сказати, що студент здійснює пізнавальну діяльність задля безпосередніх потреб, а чинник професіоналізації розвивається відокремлено, як бажане майбутнє, але не підкріплене у сьогоденній навчальній діяльності, оскільки між ними відсутня

перехідна ланка – розвиток пізнавальних можливостей для забезпечення самостійної дослідницької діяльності (соціального та професійного середовища) в майбутньому.

Водночас значно зростає суб'єктивна цінність соціалізації, тобто оволодіння нормами взаємодії з іншими людьми, підготовка до вступу в певне соціальне оточення. Рівень «відкриття» студентами цього аспекту свого подальшого життя навіть перевищує актуальність професіоналізації, хоча саме цей чинник у сучасному виші офіційно вважається провідним. На жаль, окремі напрями індивідуальних змін, ті цілі й цінності, що приймаються студентами як значущі, за існуючих форм роботи не інтегруються в цілісну систему професійного становлення. Водночас помітно знижується значущість формального чинника та слабшає зовнішній вплив. Але стверджувати, що це прогресивна тенденція, не можна, оскільки за цим може приховуватись розчарування студентів у реальних перспективах майбутньої діяльності (матеріальний добробут, підвищення професійного рівня, кар'єра).

**Висновки.** Юнацький вік є періодом життєвого, соціально-рольового, професійного, особистісного, морального самовизначення й індивідуалізації (усвідомлення власної неповторності). Юність потребує від особистості знання власних можливостей та перспектив. Ця вимога задовольняється у процесі вироблення власного світогляду, смисложиттєвого та ціннісного вибору, формування життєвих планів та програм. Саме юнацький вік є сензитивним для утворення ціннісної орієнтації як стійкого елемента життєвої перспективи.

Отже, процес формування цінностей: 1) є соціальним за своєю природою; 2) тісно пов'язаний із характером діяльності та її процесуальними характеристиками (мотиваційними, операційно-виконавчими, суб'єктивними); 3) опосередкований спілкуванням індивіда з індивідом (у різних сферах, із реалізацією різних ролей, статусних відношень, функцій тощо); 4) відображає смисложиттєву активність особистості (формування ідеалів); 5) пов'язаний з оцінюванням, яке супроводжує практично усі акти психічної активності суб'єкта, що призводять до формування суб'єктивного образу об'єктивного світу. Тому, про особистісну зрілість старшокласника можна судити по тому, на скільки змістовна сторона ціннісних орієнтацій, що характерна для цього віку, відповідатиме інтересам суспільства.

У людини існує своя ціннісна система, в якій цінності розміщуються в певному порядку, утворюючи ієрархічну взаємоза-

лежність. У процесі життя змінюються погляди людини, актуалізуються ті чи інші цінності. Постійна їх переоцінка – це закономірний результат життєвого шляху особистості, перебудови її взаємовідносин з іншими людьми, суспільством. «По мірі того як людина набуває життєвого досвіду, перед нею не лише відкриваються все нові сторони буття, а й відбувається більш чи менш глибоке переосмислення життя. Цей процес переосмислення, що проходить через все життя людини, утворює найсакральніший і основний зміст її внутрішнього ества, який визначає мотиви її дій і внутрішній смисл тих завдань, які вона вирішує в житті» [6, с. 282].

Ціннісні орієнтації є одним із центральних компонентів структури особистості, що визначає її спрямованість на реалізацію певних відношень, зміст уявлень про своє «Я», поведінку та нормативно-оцінне ставлення до оточення. Вони є результатом оволодіння середовищем з огляду на його значення для задоволення потреб особистості й свідчать про рівень соціальної зрілості індивіда. Як усвідомлювані особистістю предмети її домінуючих потреб, що визначають порядок вибору тих чи інших сфер життєдіяльності, напрямків життєвого шляху, вони забезпечують стійкість особистості в невизначених та кризових умовах. Характеристики будь-якої ціннісної орієнтації залежать від внутрішніх властивостей особистості. Процес формування цінностей та ціннісних орієнтацій є соціальним за своєю природою, пов'язаний із характером діяльності, опосередкований оцінюванням та спілкуванням і відображає смисложиттєву активність індивіда.

**Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є впровадження в навчально-виховний процес вищого навчального закладу спеціально організованої системи завдань [3], що потребує використання активних методів навчання, які позитивно впливають на процес соціалізації майбутнього вчителя.**

#### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 2000. – 290 с.
2. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М. Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / ред. О. В. Сухомлинська. – К. : Вид-во АПН України, 1997. – С. 21–25.
3. Долинська Л. В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навч. посіб. / Л. В. Долинська, Н. П. Мак-

- симчук. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2008. – 124 с.
4. Леонтьев А. Д. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / А. Д. Леонтьев // Вестник МГУ. – Сер. 14 : Психология. – 1996. – № 4. – С. 35–44.
  5. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя : навч. посіб. / О. Г. Мороз. – К. : Вища школа, 1980. – 96 с.
  6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 424 с.
  7. Семиченко В. А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів / В. А. Семиченко // Цінності освіти і виховання / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 135–200.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni / K. A. Abul'hanova-Slavskaja. – M. : Mysl', 2000. – 290 s.
2. Boryshevs'kyj M. J. Duhovni cinnosti jak determinanta gromadjans'kogo vyhovannja osobystosti / M. J. Boryshevs'kyj // Cinnosti osvity i vyhovannja : nauk.-metod. zb. / red. O. V. Suhomlyns'ka. – K. : Vyd-vo APN Ukrai'ny, 1997. – S. 21–25.
3. Dolyn'ska L. V. Psihologija cinnisnyh orijentacij majbutn'ogo vchytelja : navch. posib. / L. V. Dolyn'ska, N. P. Maksymchuk. – Kam'janec'-Podil's'kyj : FOP Sysyn O. V., 2008. – 124 s.
4. Leont'ev A. D. Ot social'nyh cennostej k lichnostnym: sociogenez i fenomenologija cennostnoj reguljaciji dejatel'nosti / A. D. Leont'ev // Vestnik MGU. – Ser. 14 : Psihologija. – 1996. – № 4. – С. 35–44.
5. Moroz O. G. Profesijna adaptacija molodogo vchytelja : navch. posib. / O. G. Moroz. – K. : Vyshha shkola, 1980. – 96 s.
6. Rubinshtejn S. L. Problemy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – M. : Pedagogika, 1976. – 424 s.
7. Semychenko V. A. Porivnjal'nyj analiz cinnostej pedagogichnoi' dijaln'osti ta profesijnoi' pidgotovky vchyteliv / V. A. Semychenko // Cinnosti osvity i vyhovannja / za zag. red. O. V. Suhomlyns'koi'. – K., 1997. – S. 135–200.

*Received June 15, 2017*

*Revised July 18, 2017*

*Accepted August 21, 2017*

*Г. В. Попова*

*galinasan@ukr.net*

*О. М. Грінченко*

*olesya.amber@gmail.com*

## **Когнітивний компонент профідентичності у студентів–психологів**

Popova H. V. Cognitive component of professional identity of students-  
psychologists / H. V. Popova, O. M. Hrinchenko // 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 38. –  
Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 325–339.

**H. V. Popova, O. M. Hrinchenko. Cognitive component of professional  
identity of students-psychologists.** The article presents the results of the  
study of the dynamics of future psychologists' professional identity forma-  
tion during their studies at the university with the help of a questionnaire  
on the professional identity of students (authored by V.S. Rodygina).

The content of the cognitive component of the students-psychologists'  
professional identity in the notions concerning the chosen profession from  
the first to the fifth courses is analyzed with the help of content analysis of  
reflexive works on the topic «My future profession and me».

It is shown that when teaching students-psychologists there are changes  
in both views on the profession of a psychologist, and in the proper  
sense of self-understanding in this profession.

It is found out that the image of future psychologists about profes-  
sional activity is different at each stage of the training. The image of the  
profession among first-year students is characterized by the prevalence of  
idealized ideas about the content of psychologists' activities, however, stu-  
dents of the senior courses understand the meaning of the work of a psy-  
chologist more profoundly and demonstrate knowledge of specific types of  
psychological activities. The initial stage of training is characterized by the  
definition of one's own professional intentions, an acquaintance with the  
professionally important qualities of a professional psychologist occurs.  
The final stage of vocational training is characterized by the self-develop-  
ment as a subject of professional activities, determination of ways of self-  
realization of the desired professional future.

It is concluded that in the process of professional training the stu-  
dents' perception of their professional future becomes deeper and differen-

H. V. Popova – the scientific contribution of the co-author is 50% ,

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

tiated, such reflecting the objective and subjective notions of the work of a psychologist.

**Key words:** professional self-determination, professional identity, students, future psychologists, cognitive component, personal representations, higher education, studying at a higher educational establishment.

**Г. В. Попова, О. М. Грінченко. Когнітивний компонент профідентичності у студентів-психологів.** У статті представлено результати дослідження динаміки формування професійної ідентичності майбутніх психологів під час навчання у виші за допомогою опитувальника професійної ідентичності студентів – майбутніх психологів (авторська розробка У. С. Родигіної).

Проаналізовано зміст когнітивного компонента професійної ідентичності студентів-психологів в уявленнях щодо обраної професії з першого по п'ятий курси навчання за допомогою контент-аналізу рефлексивних творів на тему «Я і моя майбутня професія».

Показано, що під час навчання у студентів-психологів відбуваються зміни як у поглядах на професію психолога, так і у власному розумінні себе в цій професії.

З'ясовано, що уявлення майбутніх психологів щодо професійної діяльності відрізняються на кожному етапі навчання. Образ професії у студентів-першокурсників характеризується переважанням ідеалізованих уявлень про зміст діяльності психологів, однак студенти старших курсів глибше розуміють сенс роботи психолога і демонструють знання конкретних видів психологічної діяльності. Початковий етап навчання характеризується визначенням власних професійних намірів, відбувається ознайомлення з професійно важливими якостями психолога-професіонала. Завершальний етап професійного навчання характеризується розвитком уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності, визначенням шляхів та способів самореалізації бажаного професійного майбутнього.

Зроблено висновок, що у процесі професійного навчання уявлення про своє професійне майбутнє в студентів стають більш глибокими і диференційованими, такими, що відображають об'єктивні й суб'єктивні уявлення щодо праці психолога.

**Ключові слова:** професійне самовизначення, професійна ідентичність, студенти, майбутні психологи, когнітивний компонент, особистісні уявлення, вища освіта, навчання у виші.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Забезпечення майбутніх фахівців реальною можливістю не просто засвоїти запропонований освітнім стандартом певний набір знань і навичок, а й сформуватися в якості суб'єкта професійної діяльності, є однією з найголовніших умов успішного функціонування моделі навчально-професійної діяльності, яка реалізується в освітньому просторі вишу. Однак на сьогодні консервативність чинної

системи вищої професійної освіти і соціально-організаційного середовища професійної життєдіяльності майбутніх спеціалістів почасти не сприяють становленню студента як особистості. Особливо ж становлення фахівця-психолога і необхідною умовою є обов'язковий розвиток його саме як особистості.

Важливим аспектом професійного становлення особистості є ідентифікація людини з професією, яку вона здобуває, та формування позитивного образу «професійного Я». Але, як показують реалії сьогодення, процеси девальвації трудових цінностей і маргіналізації багатьох професійних співтовариств, зокрема психологічних товариств, у сучасному суспільстві загострюють проблему формування професійної ідентичності.

Отже, дослідження питання професійного становлення особистості студентів-психологів на ранньому етапі їх професіоналізації і проблема відсутності чіткого розуміння факторів, що впливають на цей процес в умовах чинної системи вищої професійної освіти, є актуальними темами в теоретичній і практичній наукових сферах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанню професійної ідентичності у своїх наукових доробках приділяли увагу такі вчені, як Г. С. Костюк, Л. С. Рубінштейн, Г. М. Андреева, Т. М. Буякас, Л. В. Долинська, П. В. Лушин, Л. В. Ткачук та ін. [8]. Більшість учених переконані, що професійна ідентичність є важливою психологічною складовою процесу становлення майбутнього професіонала, адже вона передбачає розуміння особистістю власної професії, прийняття себе в професії, вміння якісно виконувати свої професійні функції та обов'язки [6, 7].

У межах концепції професійного розвитку Ю. Поваренков визначає феномен професійної ідентичності як провідну тенденцію процесу становлення особистості на професійному шляху [10]. У дослідженнях А. Лукіяничук професійна ідентичність розглядається як динамічна система, що формується в процесі професійної освіти та впливає на формування професійної майстерності майбутнього спеціаліста [9].

Загалом, можна зазначити, що у працях вітчизняних дослідників професійна ідентичність виступає системним, динамічним і структурним явищем, яке характеризує прийняття індивідом професійних ціннісних позицій та включає професійну самооцінку, професійне самовизначення, що знаходить відображення у рівні задоволеності особистості власною працею, професією, кар'єрою і собою взагалі [3].

**Мета статті** – окреслити особливості прояву когнітивного компонента професійної ідентичності студентів-психологів за допомогою уявлень щодо обраної професії під час навчання у виші.

**Виклад основного матеріалу.** Вибір зазначених методик («Опитувальник професійної ідентичності студентів – майбутніх психологів» У. С. Родигіної та рефлексивний твір на тему «Я і моя майбутня професія») був обумовлений тим, що процес формування професійної ідентичності не завжди усвідомлюється людиною (Н. Л. Іванова і Є. В. Конєва), а формування ідентичності сучасного професіонала і його уявлень про власне місце і роль у професійній діяльності й середовищі, без якого неможливе професійне становлення майбутнього фахівця, часто носить невиразно усвідомлений характер (Т. М. Буюкас).

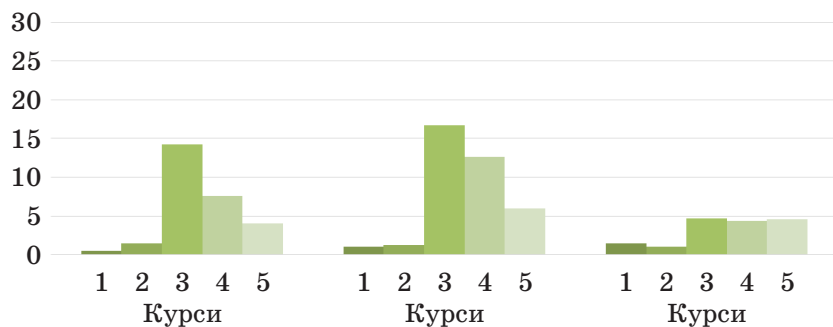
У нашому дослідженні брали участь студенти-психологи, які навчаються в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» (НТУ «ХПІ») на кафедрі педагогіки і психології управління соціальними системами ім. академіка І. А. Зязюна, спеціальність «Психологія».

Зосередимо увагу на тому, що при визначенні рівня професійної ідентичності студентів-психологів за методикою У. С. Родигіної виокремлено 9 типів сформованості професійної ідентичності, спираючись на які нами було визначено змістовний взаємозв'язок з уявленнями щодо обраної професії студентів-психологів за допомогою їх творів.

Розглянемо результати, отримані в ході аналізу робіт студентів-психологів із першого до п'ятого курсів навчання. Спочатку дані було розподілено за першими трьома типами професійної ідентичності, що зображено на рис. 1. Вони об'єднані за показником пасивного рівня активності респондентів щодо оволодіння майбутньою професією, але різняться за якістю емоційного відношення до неї, а саме позитивного, нейтрального та негативного.

Тип 1 – пасивна позиція з негативним ставленням; тип 2 – пасивна позиція з нейтральним ставленням; тип 3 – пасивна позиція з позитивним ставленням. Як бачимо на рис. 1, кількість студентів, що належать до 1-го типу, розподілилась таким чином: 1-й курс – 0,5%, 2-й курс – 1,5%, 3-й курс – 14,2%, 4-й курс – 7,6%, 5-й курс – 4%. Студенти, які за результатами опитування належать до цього типу, впевнені, що дана професія не для них, вона не здатна задовольнити їхні потреби, у ній вони не зможуть реалізувати себе.





**Рис. 1. Розподіл студентів 1–5-го курсів за першим, другим і третім типами професійної ідентичності**

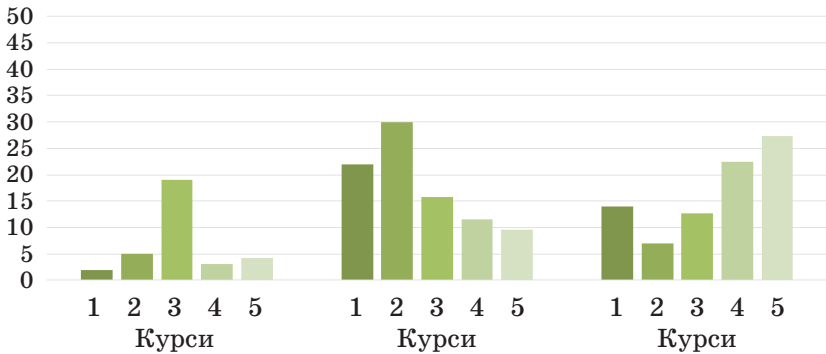
Швидше за все, це засвідчує, що настало розчарування в професії. Найбільша кількість студентів, що належать до цього типу, – студенти 3-го курсу навчання (14,2%). Студенти цього типу не поцінують себе як майбутніх психологів-професіоналів і не достатньо обізнані зі знанням майбутніх професійних прав і обов’язків, взаємодія з оточуючими викликає в них певні труднощі. Знання й освіта за фахом не мають великого значення в плануванні майбутнього. Вони ще не знайшли свого покликання, їх цілі не ясні, а життєві плани не визначені.

Студенти 2-го типу (1-й курс – 1%, 2-й курс – 1,2%, 3-й курс – 16,7%, 4-й курс – 12,6%, 5-й курс – 6%) вважають, що освітній рівень, здобутий ними у виші, буде достатнім для подальшого працевлаштування, але певних планів щодо того, де саме вони збираються працювати після закінчення навчання, немає. Емоційне ставлення до отримуваної професії залежить від ситуації в навчальному середовищі, що переважає в даний конкретний час. Також до цього типу належать 16,7% студентів 3-го курсу та трохи менше – 12,6% студентів 4-го курсу. Саме на цей час припадає криза самовизначення, і студенти, котрі її переживають або нещодавно пройшли, хоча й цікавляться під час навчання окремими предметами і темами, все-таки вважають, що багато з того, що вивчається, насправді навряд чи знадобиться в житті. Професія психолога не задовольняє їх потреб, відповідно, у них немає бажання присвятити себе обраному виду діяльності.

Студенти 3-го типу (1-й курс – 1,5%, 2-й курс – 1%, 3-й курс – 4,7%, 4-й курс – 4,4%, 5-й курс – 4,6%) демонструють позитивне емоційне ставлення до отримуваної майбутньої професії. Вони є, здебільшого, «мрійниками», аніж «діячами». Цей тип найменш

виражений на всіх курсах навчання, до нього належить щонайбільше 4,7% студентів 3-го курсу і майже стільки ж студентів 4-го (4,4%) та 5-го (4,6%) курсів.

Далі розглянемо наступні четвертий, п'ятий та шостий типи професійної ідентичності, зображені на рис. 2. Вони відрізняються якістю емоційного відношення респондентів до обраної професії, але об'єднані за показником середнього рівня активності.



**Рис. 2. Розподіл студентів 1–5-го курсів за четвертим, п'ятим та шостим типами професійної ідентичності**

Тип 4 – середня активність із негативним ставленням; тип 5 – середня активність із нейтральним ставленням; тип 6 – середня активність із позитивним ставленням. Студенти, що належать до 4-го типу (1-й курс – 2%, 2-й курс – 5%, 3-й курс – 19%, 4-й курс – 3%, 5-й курс – 4,2%), мають негативні емоції щодо обраної професії. Але до різних навчально-професійних ситуацій ці студенти можуть ставитися по-різному: або активно ставити цілі й виконувати задумане, або пускати все на самоплив. Саме на 3-му році навчання відбувається загострення вищезазначеної ситуації, і цей тип діагностується у 19% студентів, які, припускаємо, здійснили свій професійний вибір не шляхом самостійних роздумів, а прислухавшись до зовнішніх впливів (авторитетної думки батьків, друзів, романтичних уявлень, стереотипів у суспільстві тощо). На час початкових років навчання (1-й та 2-й курси) це може забезпечувати комфортний стан, дозволяючи уникнути переживань із приводу власного майбутнього. Але існує ризик, що обрана таким чином професія не зможе задовольнити інтересів самої людини і не відповідатиме її здібностям.

У студентів 5-го типу (1-й курс – 22%, 2-й курс – 30%, 3-й курс – 15,8%, 4-й курс – 11,6%, 5-й курс – 9,6%) немає вира-

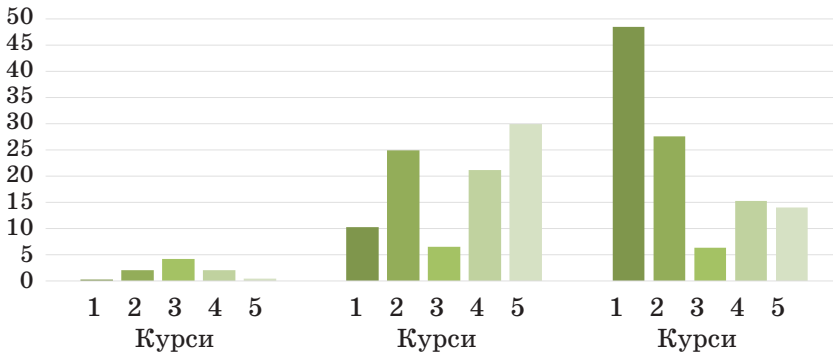
жених тенденцій, показники знаходяться на середньому рівні. Потенційно студенти цього типу за певних обставин можуть перейти в будь-який інший тип. Зазначений тип найбільше притаманний студентам 2-го курсу навчання (30%). Це зумовлено тим, що на початкових курсах навчання студенти ще не накопили достатню кількість професійно важливих знань. Унаслідок цього відсутнє повністю сформоване уявлення щодо майбутньої професії. Тому впродовж подальшого навчання кількість студентів цього типу неухильно зменшується.

Позиція студентів 6-го типу (1-й курс – 14%, 2-й курс – 7%, 3-й курс – 12,6%, 4-й курс – 22,4%, 5-й курс – 27,4%) щодо майбутньої професії переважно активна і яскраво виражена: вони вважають її своїм покликанням і одним зі способів самореалізації в житті. Перспектива працювати за фахом викликає позитивні емоції, проте рівень свідомої активності щодо обраної діяльності знаходиться на середньому рівні. Студенти 4-го і 5-го курсів щойно пройшли через «кризу вибору», вони активно досліджують альтернативні варіанти подальшого професійного розвитку і дієво намагаються вийти з цього стану, прийнявши осмислене рішення про своє майбутнє. У більшості студентів четвертого року навчання сформувалася достатня кількість особистісних якостей, які принесуть користь майбутнім фахівцям у їх професійній діяльності, студенти ж 5-го курсу вже почасти здобули досвід роботи, вибір майбутньої діяльності й подальшого працевлаштування стає життєво важливим питанням, що потребує найшвидшого вирішення.

Сьомий, восьмий та дев'ятий типи професійної ідентичності, котрі об'єднані за показником високого рівня активності щодо професії, яку здобувають студенти, та відрізняються за якістю емоційного відношення зображені на рис. 3.

Тип 7 – активна позиція з негативним ставленням; тип 8 – активна позиція з нейтральним ставленням; тип 9 – активна позиція з позитивним ставленням). Незважаючи на те, що у студентів 7-го типу (1-й курс – 0,3%, 2-й курс – 2%, 3-й курс – 4,2%, 4-й курс – 2%, 5-й курс – 0,4%) присутні негативні емоції щодо цієї професії й усього, що з нею пов'язане, вони прагнуть досягти певних поставлених цілей і вершин у даній сфері й виявляють значну активність у навчально-професійній діяльності. Можна припустити, що існують якісь зовнішні важелі, які сприяють їх активності, крім змісту самої майбутньої професії (соціальні зобов'язання, батьківська думка тощо). Розчарування ж приходить, тому що студенти усвідомлюють, що їхні очікування не

відповідають повною мірою реаліям професії, характерна відсутність міцних чітко окреслених цілей, цінностей і переконань.



**Рис. 3. Розподіл студентів 1–5-го курсів за сьомим, восьмим та дев'ятим типами професійної ідентичності**

У студентів 8-го типу (1-й курс – 10,2%, 2-й курс – 24,8%, 3-й курс – 6,5%, 4-й курс – 21,2%, 5-й курс – 29,8%) не простежується яскравих позитивних емоцій, зате простежується позиція активного ставлення до одержуваної професії, яка може бути також позначена як позиція «суб'єкта». Студенти, що мають активну позицію щодо професії, яку здобувають, ставлять собі за мету зростання в професійній сфері й прагнуть цієї мети досягти, планують своє життя в руслі професії, знають, як отримати цікаву для них інформацію, додатково читають спеціалізовані журнали і книги, приділяють багато уваги самоосвіті. У студентів 4-го курсу, які належать до цього типу, присутня впевненість у цілковитій правильності власного вибору свого професійного майбуття. Вони можуть чітко, усвідомлено будувати власне подальше життя, оскільки визначилися з тим, до чого прагнуть і чого бажають. П'ятикурсники, котрим притаманний цей тип, мають високу думку про себе як про психолога-професіонала, вони демонструють обізнаність у своїх правах, добре орієнтуються в колі майбутніх функціональних обов'язків, ретельно працюють над своїм професійним становленням.

Студенти 9-го типу (1-й курс – 48,5%, 2-й курс – 27,5%, 3-й курс – 6,3%, 4-й курс – 15,2%, 5-й курс – 14%) вважають, що професія психолога задовольняє їх потреби і відповідає їх запитам, у ній вони вбачають своє покликання і знаходять спосіб самореалізації. Вони пророховують своє майбутнє так, щоб працю-

вати психологом, ставлять цілі й досягають їх. При першій-ліпшій нагоді намагаються набути досвід практичної психологічної діяльності: читають додаткову психологічну літературу, велику увагу приділяють питанню самоосвіти. Такі студенти характеризуються тим, що вони готові здійснити усвідомлений вибір подальшого професійного розвитку або вже здійснили його. У них наявна впевненість у правильності прийнятого рішення щодо власного професійного майбутнього.

На підставі отриманих результатів можна зробити висновок, що переважна більшість студентів-психологів мають 6-й та 9-й типи професійної ідентичності, яким притаманні ті риси і якості особистості, що відображені в професіограмі психолога і є найбажанішими для успішної самореалізації в цій професії, на відміну від менш вираженої кількості респондентів з 1-м, 2-м та 4-м типами професійної ідентичності, які не мають інтересу до майбутньої професії та самореалізації в практичній психологічній діяльності.

Для виявлення специфіки уявлень щодо сенсу і змісту професійної діяльності психолога студентам-психологам було запропоновано написати твір на тему «Моя майбутня професія». Визначені за його допомогою інформативно-навантажені показники дали змогу прослідкувати динаміку змістовно-сміслових конструктів образу професійної діяльності психолога в уявленнях студентів із першого до п'ятого курсів навчання.

До переліку основних параметрів, за якими було проаналізовано твори студентів-психологів, увійшли: загальні інформативні відомості (обсяг твору, орфографія), показники, що базуються на науково-методологічних вимогах до професійної діяльності психолога (зокрема, етична компетентність, ціннісно-сміслові орієнтації тощо), складові професійної «місії» – сукупність цілей і сенсів діяльності, переконань, мотиваційні, емоційні, ціннісні й морально-етичні характеристики професійної діяльності психолога.

Виходячи з цього, було визначено 7 категорій оцінювання зазначених параметрів: адекватність та відповідність змісту твору заданій темі; емоційна спрямованість викладеного матеріалу (ставлення до обраної професії, ступінь інтересу до неї); проінформованість щодо напрямків діяльності та професійно важливих якостей психолога; схильність до персоніфікації викладеного матеріалу (вирази типу «я як психолог», «нам, психологам», які можуть вказувати на наявність професійних амбіцій або на

актуальність потреби в професійній ідентифікації); етична компетентність (обізнаність у галузі етичних принципів діяльності психолога, розуміння й усвідомлення відповідальності за свої професійні дії); використання професійної лексики (володіння професійною термінологією, інформованість щодо професійної діяльності); обсяг творів (як показник психологічної активності).

Аналіз отриманих даних за кожним курсом навчання засвідчив таке: переважна більшість (62,5%) студентів-першокурсників, котрі мають 6-й та 9-й типи професійної ідентичності, продемонстрували узагальнений, а не конкретизований рівень розуміння значущості професії психолога (у творах відсутня інформація про специфіку напрямків діяльності психолога і зміст його роботи). Відомості щодо професійно важливих якостей психолога представлені фрагментарно, відсутня інформація про існування і значущість етичних норм, а професійна лексика практично не використовується. 5% опитаних, котрі мають 1-й, 2-й, 3-й і 4-й типи, продемонстрували нездатність аргументовано висловлювати конкретну інформацію, що відповідає отриманому ними раніше (і визначеному як низький) рівню усвідомленої активності. Зміст уявлень студентів щодо майбутньої професії має риси неадекватності й суперечливості. Існує певне невміння розрізняти реальні й ідеальні цілі. У мотиваційній сфері першокурсників найбільше виражені потреби в спілкуванні, самоактуалізації, досягненні та професійному самовизначенні. В уявленнях професійної місії переважає створення чогось цінного, прагнення стати хорошим фахівцем і «служіння» (допомагати людям, розуміти іншу людину, зробити світ кращим)

На 2-му курсі навчання найбільша кількість студентів (30%), котрі мають 5-й тип професійної ідентичності, які, відповідно, реалістично уявляють визначення власної професійної компетентності, адже розуміють, що знань із психології у них на даний час мало і недостатньо («мало знаю з теорії»). Також вони усвідомлюють, яких саме знань їм не вистачає і з яких дисциплін: «мені не вистачило знань із такого предмету, як вікова психологія». Найголовніше, студенти розуміють, що необхідно «більше читати» і глибше та ретельніше вивчати дисципліни, які викладаються в рамках навчання. Для студентів другого курсу, котрі належать до 8-го та 9-го типів (52,3%), пріоритетними завданнями психолога-професіонала є: забезпечення безпеки як своєї, так і оточуючих людей, світу загалом, збереження

гармонії з собою і світом, а також прояв самостійності в житті та професії.

Переважає більшість студентів 3-го курсу навчання (65,7%), котрі належать до 1-го, 2-го, 4-го та 5-го типів ідентичності, у своїх творах визначили найбільшою ціннісною орієнтацією свободу (від внутрішніх протиріч та обмежень), до якої вони прагнуть, але продемонстрували, що не вбачають шляхів подолання труднощів, що виникають, у межах навчального процесу за обраною спеціальністю. Провідними потребами за частотою згадування у третьокурсників є потреба в спілкуванні, у досягненні й самореалізації. Емоційно позитивне ставлення до професії зафіксовано лише у 23,6% третьокурсників, що значно менше порівняно з попередніми роками навчання. Це може свідчити про зниження ступеня інтересу й емоційної включеності у процес оволодіння своєю майбутньою професією. Рівень невизначеності в професійній діяльності зростає до третього курсу, що підтверджується зниженням мотивації у студентів на цьому етапі навчання: «Мені б хотілося проходити практику в якомусь психологічному центрі», «Я розчарувалася в обраній професії». На це, зокрема, вказує динаміка зменшення критерію «обсяг твору» – з 16 речень на 1-му та 2-му курсах діапазон скоротився до 8–10, що вказує на тенденцію до зниження загального рівня психологічної активності. Разом з тим, зменшується кількість суджень, що вказують на наявність актуалізованої потреби в професійній ідентичності. Цей факт може бути обумовлений такими причинами, як неконструктивність установок стосовно обраної професії або низький рівень усвідомленості вибору й орієнтація не на смислові підстави професії, а на сучасні професійні тенденції, такі як, наприклад, віяння моди, престижність професії, навчання заради «обкладинки» тощо.

На 4-му курсі навчання 58,8% респондентів, котрі мають 6-й, 8-й та 9-й типи ідентичності, демонструють розуміння значущості професійно важливих якостей та професійних ціннісних орієнтацій у професії психолога. Стаючи ближчими до професійної діяльності, вони починають усвідомлювати недостатність власних професійних знань, умінь, навичок і відзначають, що для того, щоб стати кваліфікованим фахівцем, їм необхідно займатися саморозвитком. Студенти четвертого курсу визначають найбільш значущою особистісною та професійною ціннісною орієнтацією самостійність у думках і вчинках, активну діяльнісну життєву позицію, досягнення особистого успіху шляхом прояву

професійної компетентності відповідно до норм і вимог професійної діяльності. Професійні перспективи зосереджені у сфері досягнення професійної майстерності та здобуття цікавої роботи. Це пояснюється тим, що, стаючи дорослішими й отримуючи професійні знання, вміння і навички, стаючи самостійнішими, студенти відчують себе більш соціально активними, а життя здається їм більш осмисленим.

На 5-му курсі навчання збільшується кількість респондентів, що мають 6-й, 8-й та 9-й типи ідентичності (71,2%). У їх творах спостерігається підвищення рівня обізнаності у сфері етичних принципів діяльності психолога, наявне усвідомлення відповідальності за свої професійні дії. Високий рівень загальної інформованості щодо професійної діяльності засвідчує тенденцію зростання ступеня використання професійної лексики і рівня володіння професійною термінологією. На 5-му курсі студенти орієнтовані на практичну діяльність («треба більше практикуватися») і розуміють, що на цьому етапі навчання необхідно вдосконалювати професійні вміння і навички. Саморозвиток досягає найбільшого рівня осмислення та усвідомлення: студенти рефлексивно аналізують свої почуття, досвід і ставлення до своєї діяльності. Життєві перспективи в них переплетені та тісно пов'язані з професією, із сім'єю і подальшим навчанням.

**Висновки.** Проведене нами дослідження особливостей професійних уявлень майбутніх психологів щодо обраної професії дозволяє сформулювати такі висновки. У процесі навчання у виші у студентів-психологів відбуваються зміни і в поглядах на професію психолога, й у власному розумінні себе в цій професії. Образ професії у студентів-першокурсників характеризується переважанням ідеалізованих уявлень про зміст діяльності психологів, однак студенти старших курсів глибше розуміють сенс роботи психолога і знають конкретні види психологічної діяльності. Отже, у процесі навчання зменшується протиріччя між уявленнями щодо професії та її реальною сутністю. Життєві перспективи зосереджуються в професійній сфері, власне професійне майбутнє усвідомлюється в розвитку себе як професіонала. Специфіка завершального етапу навчання у виші полягає у формуванні готовності до конкретної професійної діяльності.

Уявлення майбутніх психологів щодо професійної діяльності відрізняються на кожному етапі навчання. Наявність динаміки в розвитку уявлень про професійну діяльність полягає в тому, що початковий етап навчання характеризується визначенням власних професійних намірів, відбувається ознайомлення з про-



фесійно важливими якостями психолога-професіонала. Завершальний етап професійного навчання характеризується розвитком уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності, визначенням шляхів та способів самореалізації бажаного професійного майбутнього. У процесі професійного навчання уявлення про своє професійне майбутнє стають більш глибокими і диференційованими, такими, що відображають об'єктивні й суб'єктивні уявлення щодо праці психолога.

### Список використаних джерел

1. Абдуллаева М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход / М. М. Абдуллаева // Психологический журнал. – 2004. – № 2. – С. 86–95.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Буякас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т. М. Буякас // Вестник Московского университета. Серия 14 : Психология. – 2000. – № 1. – С. 56–62.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект, 2003. – 336 с.
6. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
8. Ложкін Г. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта / Г. Ложкін, Н. Волянюк // Соціальна психологія. – 2008. – № 3.
9. Лукіяничук А. М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації педагогічного профілю [Електронний ресурс] / А. М. Лукіяничук. – Режим доступу : [www.narodnaosvita.kiev.ua/vypysku/3/statti/2lukiyanchuk/lukiyanchuk.htm](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vypysku/3/statti/2lukiyanchuk/lukiyanchuk.htm).
10. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : УРАО, 2002. – 160 с.
11. Попова Г. В. Профессиональное самосознание будущих психологов в условиях выбора специализации / Г. В. Попова //

- Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – № 3.
12. Родыгина У. С. Диагностика профессиональной идентичности студентов-психологов / У. С. Родыгина // Современные технологии и активные методы обучения в вузе как условие подготовки специалиста : материалы IV межрегиональной межвузовской научно-методической конференции. – Киров : МГЭИ, 2006. – С. 45–50.
  13. Черкашин А. І. Дефініція «професійна індивідуальність» у працях вітчизняних та зарубіжних вчених / А. І. Черкашин // Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід : матер. 2-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 23–24 жовтня 2015 р., м. Харків / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України [та ін.]. – Харків : Вид-во «Діса плюс», 2015. – С. 271–272.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abdullaeva M. M. Professional'naja identichnost' lichnosti: psihosemanticheskij podhod / M. M. Abdullaeva // Psihologicheskij zhurnal. – 2004. – № 2. – S. 86–95.
2. Berns R. Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie : per. s angl. / R. Berns. – M. : Progress, 1986. – 420 s.
3. Bujakas T. M. O problemah stanovlenija chuvstva samoidentichnosti u studentov-psihologov / T. M. Bujakas // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14 : Psihologija. – 2000. – № 1. – S. 56–62.
4. D'jachenko M. I. Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti / M. I. D'jachenko, L. A. Kandybovich. – Minsk : BGU, 1976. – 176 s.
5. Zeer J. F. Psihologija professij / Je. F. Zeer. – M. : Akademicheskij proekt, 2003. – 336 s.
6. Ivanova N. L. Professional'naja identichnost' v social'no-psihologicheskikh issledovanijah / N. L. Ivanova // Voprosy psihologii. – 2008. – № 1.
7. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija / E. A. Klimov. – Rostov-na-Donu : Feniks, 1996. – 512 s.
8. Lozhkin G. Profesijna identychnist' v konteksti marginal'noi' povedinky sub'jekta / G. Lozhkin, N. Voljanjuk // Social'na psihologija. – 2008. – № 3.
9. Lukijančuk A. M. Problema identyfikacii' u profesijnomu stanovlenni studentiv vyshhogo navchal'nogo zakladu I–II

- rivniv akredytacii' pedagogichnogo profilju [Elektronnyj resurs] / A. M. Lukijanchuk. – Rezhym dostupu : [www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2lukijanchuk/lukijanchuk.htm](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2lukijanchuk/lukijanchuk.htm).
10. Povarenkov Ju. P. Psihologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovlenija cheloveka / Ju. P. Povarenkov. – M. : URAO, 2002. – 160 s.
  11. Popova G. V. Professional'noe samosoznanie budushhix psihologov v uslovijah vybora specializacii / G. V. Popova // Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami. – 2014. – № 3.
  12. Rodygina U. S. Diagnostika professional'noj identichnosti studentov-psihologov / U. S. Rodygina // Sovremennye tehnologii i aktivnye metody obuchenija v vuze kak uslovie podgotovki specialista : materialy IV mezhregional'noj mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoi konferencii. – Kirov : MGJeI, 2006. – S. 45–50.
  13. Cherkashyn A. I. Definicija «profesijna indyvidual'nist'» u pracjah vitczyznjanyh ta zarubizhnyh vchenyh / A. I. Cherkashyn // Kognityvni ta emocijno-povedinkovi faktory povnoccinnogo funkcionuvannja ljudyny: kul'turno-istorychnyj pidhid : mater. 2-i' Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 23–24 zhovtnja 2015 r., m. Harkiv / In-t psihologii' im. G. S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny [ta in.]. – Harkiv : Vyd-vo «Disa pljus», 2015. – S. 271–272.

*Received June 2, 2017*

*Revised July 7, 2017*

*Accepted August 4, 2017*

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ОБРАЗУ «Я» В МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

---

Renke S. O. Psychological aspect of the future psychologists' professional «Me»-image formation / S. O. Renke // 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 38. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 340–350.

---

**S. O. Renke. Psychological aspect of the future psychologists' professional «Me»-image formation.** The emphasis is put on the main components of the process of a personality's professional «Me»-image formation, in particular self-determination of the future professional choice. It is stated that the professional «Me»-image is a result of the processes of professional self-determination, personalization and self-organization, which is manifested in the self-awareness as a representative of a certain profession and professional community. It is manifested in the cognitive and emotional and behavioral self-depiction of «Me». It is determined that one of the formation sources is vocational education. The main conditions for the professional «Me»-image formation are established to be the educational and professional community of fate and professional awareness. It is shown that the subjective expectations and social perspectives and opportunities play an important role in the development of the professional «Me»-image, as well as recognition of professionalism among other people, which contributes to the establishment of the professional «Me»-image. Self-presentation plays an essential role as well. It is proved that the level of the professional «Me»-image formation influences the process of forming a professional, the pace, the success of mastering professional activities, entering a professional community. It is established that a high proficiency and professional skills are impossible without the formation of professional self-consciousness and, in particular, professional «Me».

**Key words:** professional «Me»-image, personality, vocational education, professional self-presentation, formation of a professional, professional skills.

**С. О. Ренке. Психологічний аспект становлення професійного образу «Я» в майбутніх психологів.** Акцентовано увагу на головних складових процесу формування професійного образу «Я» особистості, зокрема самовизначенні майбутнього професійного шляху. Констатовано, що

професійний образ «Я» – це результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійного співтовариства, що відображається в когнітивний-емоційно-поведінкових самописах «Я». З'ясовано, що одним із джерел формування є професійна освіта. Встановлено, що головними умовами становлення професійного образу «Я» виступають освітньо-професійна спільність долі та професійна обізнаність. Показано, що у становленні професійного образу «Я» певну роль відіграють суб'єктивні очікування і соціальні перспективи та можливості, а також визнання професійності оточуючими, що сприяє утвердженню професійного образу «Я», істотне значення має професійна самопрезентація. Стверджується, що від рівня сформованості професійного образу «Я» залежить процес формування професіонала, темп, успішність опанування професійною діяльністю, входження в професійну спільноту. Встановлено, що висока професійна підготовка й володіння професійною майстерністю неможливі без формування професійної самосвідомості й, зокрема, професійного «Я».

**Ключові слова:** професійний образ «Я», особистість, професійна освіта, професійна самопрезентація, формування професіонала, володіння професійною майстерністю.

**Актуальність дослідження.** Конструювання власного образу «Я» взагалі та професійного зокрема завжди було однією з основних проблем особистості, що прагне до саморозвитку й самоактуалізації. В сучасних умовах змін стереотипів, норм і зразків поведінки, що є основою для самовизначення особистості, проблема формування образу «Я» є найактуальнішою.

Необхідність цього дослідження також зумовлена сучасним станом справ у психологічній науці та практиці. Кількість практичних психологів збільшується щодня, і їх вплив зростає, але кількість не завжди відповідає якості. Підготовка сучасного спеціаліста має бути орієнтована «на його професійний саморозвиток і самозміни його особистості».

**Мета нашої статті** – теоретико-емпіричне дослідження психологічного аспекту становлення професійного образу «Я» в майбутніх психологів.

**Аналіз останніх досліджень.** Професійний образ «Я» – це усвідомлення та оцінка себе як представника певної професії (С. Д. Джанерьян, Б. А. Ясько). Чинниками, які впливають на зміни професійного образу «Я», є вік, фази життя, сам етап і зміст професійного становлення тощо (В. О. Бодров, Н. А. Бондаренко, Д. Бюлер, Є. Ф. Зеєр, Є. О. Клімов, Т. В. Кудрявцев, Д. Сьюпер, В. Ю. Шегурова, П. Еванс). У процесі професійного становлення відбуваються суттєві зміни самосвідомості особис-

тості, які змушують людину переживати всілякі негативні стани, що впливають на благополуччя особистості й знижують рівень самоактуалізації (Р. М. Шаміонов).

Вивчення процесу становлення професійного образу «Я» відбувається в контексті проблеми професійної ідентичності.

У вітчизняній психології уявлення про ідентичність традиційно розвивалися в межах досліджень самоусвідомлення й самоставлення. На сьогоднішній день завдяки зусиллям учених Б. Г. Ананьєва, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, І. С. Кона, О. М. Леонтьєва, М. І. Лісіної, В. С. Мухіної, Л. Д. Олейника, С. Л. Рубінштейна, В. В. Століна, П. Р. Чамати, І. І. Чеснокової, О. В. Шорохової та ін. склався певний категоріальний апарат вивчення самосвідомості, в її межах встановлені взаємозв'язки між поняттями «самосвідомість», «самоставлення», «самооцінка».

Одним із напрямків дослідження ідентичності у вітчизняній психології є дослідження самовизначення та соціалізації особистості, відповідно, вивчення професійної ідентичності з цих позицій зміщується в площину професійного розвитку. Вагомий вклад у розвиток теоретико-методологічних засад професійного розвитку внесли К. О. Альбуханова-Славська, Р. Бернс, В. С. Біблер, Б. С. Братусь, І. С. Кон, К. Левін, О. М. Леонтьєв, Ж. П'яже, В. М. Розін, В. В. Столін, Д. Сьюпер, С. Н. Чистякова, В. О. Ядов та ін.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Разом із тим, дотепер не визначено типологію професійних образів «Я», не розв'язано питання щодо умов розвитку професійного образу, взаємозв'язку і взаємозалежності між сформованим типом професійного образу «Я» і психологічними чинниками, не розкрито можливості впливу на процес становлення професійного образу «Я», а також взаємозалежність розвитку професійного образу і гендерного чинника й такого ситуаційного чинника, як форма навчання.

Отже, можна констатувати, що, попри наявність певного досвіду, проблема розвитку професійного образу «Я» і нині має чимало невирішених проблем. Усе це робить теоретично і практично важливими завдання систематизації й інтеграції наявних поглядів у межах певної психологічної теорії, побудови теоретичної моделі розгортання процесу становлення професійного «Я-образу», розроблення адекватних цій моделі методів вивчення, а також засобів, спрямованих на сприяння особистості у виборі власного вектора професійного розвитку, зокрема, як суб'єкта самоактуалізації та самореалізації.

**Методологічну основу дослідження** склали: загальнопсихологічні положення про сутність, розвиток та закономірності становлення самосвідомості особистості (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, М. Й. Борисhevський, А. В. Брушлінський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, В. В. Москаленко, О. Б. Орлов, В. Г. Панок, М. І. Пірен, С. Л. Рубінштейн, В. В. Столін, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, П. Р. Чамата, Н. В. Чепелева) загалом, на етапі професійної підготовки у закладах вищої освіти (Л. В. Долинська, О. М. Волкова, О. К. Дусавицький, М. М. Заброцький, І. А. Зязюн, О. В. Киричук, В. Г. Кремень, Л. М. Мітіна, С. О. Мусатов, М. В. Савчин, В. А. Семиченко) зокрема; базові теоретичні положення гендерної психології (А. Беком, С. Бем, Т. В. Бендас, О. Вейнінгер, В. О. Геодакян, Т. В. Говорун, Д. М. Ісаєв, В. Є. Каган, І. С. Кон, Я. Л. Коломинський, М. І. Пірен, З. Фрейд, К. Хорні, Е. Еріксон, Д. Таннен); особливості становлення професійного образу «Я» (А. М. Дюмін, С. Т. Джанерьян, С. А. Дружилов, Е. Ф. Зеєр, Є. О. Клімов, В. І. Колесник, Л. М. Корнеєва, В. А. Мальцева, А. К. Маркова, О. Г. Молл, С. Д. Некрасов, М. С. Пряжников, В. Д. Шадриков, Л. Б. Шнейдер, М. Шоу, Б. А. Ясько); розвиток та становлення статевої ідентичності (Ю. Є. Альшина, В. О. Васютинський, А. С. Волович, Т. В. Говорун, О. С. Кочарян); концепція самодетермінації та внутрішньої мотивації (Е. Десі, Р. Райан); дослідження мотивації з позиції системного підходу (Б. А. Сосновський, В. Д. Шадриков), теорії мотивації (Дж. Аткинсон, Є. П. Ільїн, Д. Макклелланд, Е. Десі, Р. Райан), а також сучасні підходи до змісту і форм надання особистості психологічної допомоги (О. Ф. Бондаренко, Н. Ф. Каліна, В. В. Рибалка, Н. В. Чепелева, Т. С. Яценко).

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань у роботі було застосовано методи теоретичного (порівняння, систематизування, класифікація, узагальнення) та емпіричного дослідження. На різних етапах емпіричного дослідження добирався і використовувався комплекс методів і прийомів, зокрема спостереження, опитування (у формі анкетування, інтерв'ю, бесіди), аналіз продуктів діяльності, індивідуальні та групові техніки, спрямовані на розвиток здатності особистості до презентації професійного образу «Я».

Отримані дані підлягали кількісному (кореляційному, кластерному, факторному та експлораторному) аналізу з подальшою їх якісною інтерпретацією і змістовним узагальненням. Статистичне оброблення даних та графічна презентація результатів

здійснювалися за допомогою персонального комп'ютера на базі пакету статистичних програм SPSS 12.0.

**Організація й експериментальна база дослідження.** Дослідження здійснювалось на базі Мукачівського технічного інституту, Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Загальна кількість досліджуваних становила 183 особи: серед них 45 представників чоловічої статі та 138 – жіночої. Дослідження здійснювалося впродовж 2012–2016 рр.

**У результаті нашого дослідження встановлено,** що професійно-особистісний образ «Я» майбутнього фахівця в обраній галузі включає формування у нього ціннісного ставлення до професійної діяльності та власної індивідуальності, прагнення до професійної й особистісної самореалізації, самовдосконалення, виконання професійної діяльності на високому рівні майстерності, до високих результатів професійної діяльності та успішності в різних царинах життя.

Визначено, що соціально-освітній компонент професійно-особистісного образу «Я» майбутнього фахівця в обраній галузі розкривається через його інтеграційний характер, суб'єктну природу, багаторівневність, практичну спрямованість, ціннісний характер, структуру (когнітивна, емоційно-ціннісна, світоглядна, професійно-мотиваційна складові), критерії сформованості (компетентнісний, аксіологічний, рефлексивний, мотиваційний), особливості реалізації такого процесу у виші.

Становлення гендерної ідентичності в процесі формування професійного образу «Я» відображає складний процес інтеграції гендерних ідентифікацій, професійних настанов, адаптивних характеристик, особистісних особливостей і вимог соціального середовища.

Ідеться про професійне самовизначення в юнацькому віці як важливий механізм подолання кризи ідентичності. Традиційні вибори жіночих і чоловічих професійних ніш не завжди збігаються з типом гендерної ідентичності. У хлопців невідповідність гендерним стереотипам більшою мірою, ніж у дівчат, призводить до внутрішнього конфлікту і неузгодження професійного вибору й образу «Я».

Успішність становлення професійного образу «Я» пов'язана з такими якостями студентів, як адекватна самооцінка, розвинений самоконтроль і внутрішній локус контролю, сформована мотивація учіння, ефективність психологічного захисту, тобто



якостями, що характеризують особистісну зрілість, визначають у процесі навчання професії формування цілісної структури професійного образу «Я» особистості студента.

Підсумовуючи вищезазначене, ми можемо стверджувати, що попри значну кількість досліджень із професійної самосвідомості та професійної ідентичності, проблема становлення професійного образу «Я» згадується в зазначених роботах лише мимохідь. Важливо, на нашу думку, особливо в сучасних соціальних умовах, дослідити стан освітніх процесів у вищих навчальних закладах, де одним із параметрів оцінювання слугує рівень сформованості професійного образу «Я» студентів випускних курсів, чому й буде присвячено наше подальше дослідження.

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що «консервативність» «Я-концепції» недооцінюється, студенти не можуть подолати стереотипи власного самосприйняття. Реалізація особистісно-позиційного підходу у вирішенні психологічних і професійних проблем студентів створює умови для досягнення професійної ідентичності, підвищення упевненості в собі, розвитку компетентності та власної гідності, побудови адекватного образу «Я». Встановлено, що результати, отримані за допомогою розробки тестової шкали шляхом лінійної стандартизації для опитувальника професійної готовності Л. Н. Кабардової, зокрема шкали «Людина – людина», дозволили виявити відносно константний розподіл досліджуваних на групи, відтворюваність яких на репрезентативних вибірках надає останнім статус типологічних. Відповідно до психологічного змісту отриманих типів, групи були проінтерпретовані як такі, що співвідносяться, зокрема, з гармонійним, конвенціональним, узагальненим, розмитим і квазіобразом, із якими, у свою чергу, узгоджуються досягнута, автономна, передчасна, конформна та дифузна професійні ідентичності.

Здійснений наступний порівняльний аналіз (із застосуванням критерію Стьюдента) отриманої для виокремлених груп множини даних підтвердив існування між ними за переважною більшістю показників статистично значущих відмінностей. Основними дескрипторами виступили, зокрема, самокерівництво, самоприйняття, внутрішня конфліктність, оцінка потреби в досягненні, внутрішні індивідуально значущі мотиви, внутрішні соціально значущі мотиви, зовнішньопозитивні та зовнішньонегативні мотиви, результативність життя, самоповага, дратівливість, емоційна лабільність, інтернальність досягнень, невдач та міжособистісних стосунків тощо.

Визначено, що процес становлення професійного «Я-образу» студента перебуває у залежності як від впливу психологічних чинників і динамічних характеристик мотиваційної сфери, так і від такого ситуаційного чинника, як форма навчання. Головним підтвердженням цього припущення може слугувати те, що до підгрупи з гармонійним типом сформованості професійного образу «Я» потрапили лише студенти заочної форми навчання, а в підгрупі з конвенціональним «Я-образом» розподіл відбувся у пропорції 33 та 9 осіб (також на користь студентів-заочників).

Установлено співвідношення між процесом становлення професійного образу «Я» студента та його гендерною (статевою) ідентичністю, під час аналізу було виокремлено перелік особистісних детермінант, що зумовлюють специфіку процесу формування професійного образу «Я» у чоловіків і жінок.

Виявлено залежність між рівнем сформованості професійного образу «Я» і ціннісно-мотиваційним ядром, порушення у сфері останнього спричиняє неадекватність в особистісному професійному образі, а також в образі професійного майбутнього. У підсумку дослідження пропонується емпірична модель процесу становлення професійного «Я-образу», а також наводиться аргументація щодо необхідності розроблення спеціальних психотехнічних засобів оптимізації цього процесу, передусім для осіб з узагальненим, розмитим та квазіобразом.

Упровадження експериментальної програми здійснювалась упродовж 13 занять (сесій) тривалістю 4–4,5 години, під час яких використовувалися методи і прийоми активного навчання, що мали на меті підвищити рівень власного професійного образу «Я» майбутніх фахівців-психологів, сформувані у них здатність до рефлексії гендерних ролей, а також сприяти можливості особистості у зайнятті нею позиції усвідомленого і відповідального ставлення до себе і власного процесу життєздійснення.

Після закінчення роботи психотренінгу «Презентація професійного образу «Я» як засобу формування професійної ідентичності» вдруге було проведено діагностичне дослідження динаміки рівня сформованості професійного образу «Я». Кількісний і якісний аналіз розвивального ефекту впроваджуваної програми шляхом застосування прийому порівняння переконливо продемонстрував необхідність і принципову можливість направленного підвищення рівня сформованості професійного «Я-образу» студентів-психологів: самооцінка професійно необхідних особистісних якостей психолога стала більш адекватною, підвищились показники як самоставлення, так і ціннісно-мотиваційного

ядра, що, у свою чергу, сприяло усвідомленню власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей; створенню позитивних образів і перспектив професійного й особистісного майбутнього, а також постановці цілей для підтримки та розвитку професійного образу «Я».

**Висновки.** У результаті дослідження встановлено зміст і динаміку процесу становлення професійного образу «Я», що трансформуються у просторі професійного самовизначення, самоорганізації і персоналізації. Структурними компонентами процесу розвитку професійного «Я-образу» є усвідомлення образу професії, основних вимог професії, прийняття професійних цінностей і норм поведінки; емоційно-ціннісне ставлення до себе і до професії, прагнення до саморозвитку.

Шляхом емпіричного дослідження визначено типологію професійних образів «Я». Встановлено п'ять типів сформованості професійного образу «Я»: гармонійний, конвенціональний, узагальнений, розмитий і квазіобраз, із подальшим вибором варіанту виявлення самототожності (завершена, автономна, передчасна, конформна, дифузна ідентичність).

Доведено зв'язок між рівнем сформованості професійного образу «Я» й особливостями змістовних і динамічних характеристик мотиваційної сфери. Констатовано, що становлення професійного образу «Я» студентів-психологів під час професійної підготовки зазнає впливу ґендерного чинника. Виявлено співвідношення між рівнем сформованості професійного образу «Я» і такого ситуаційного чинника, як форма навчання, зокрема на етапі констатування виявилось, що дуже високий рівень сформованості професійного образу «Я» (гармонійний образ) притаманний лише студентам-заочникам, а високий рівень (конвенціональний образ) притаманний 22% студентів денної форми навчання і 78% – заочної. З'ясовано, що важливою передумовою досягнення високого рівня сформованості професійного образу «Я» є наявність у майбутнього фахівця комплексу професійно значущих якостей.

Запропоновано конкретні методи формування професійно значущих якостей майбутнього психолога (професійно-мотиваційні, когнітивні, афективні, емоційно-вольові та комунікативні якості). На підставі порівняльного аналізу ефективності розробленої програми встановлено істотні відмінності між рівнем сформованості професійного образу «Я» і рівнем оцінки мотивації досягнення; доведено ефективність застосування запропонованих методів формування професійних якостей.

Очевидно, що отримані у цьому дослідженні результати і зроблені на їх підставі висновки не вичерпують усієї складності досліджуваної проблеми. Дослідження може бути продовжено в напрямку пошуку, розробки та вдосконалення конкретних методів формування й розвитку професійно значущих якостей з урахуванням спеціалізації вищого навчального закладу, що і складає **подальші перспективи наших досліджень.**

### Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. – М. : Изд-во «Педагогика», 1986. – 421 с.
2. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Г. В. Гарбузова // Управление общественными и экономическими системами. – 2007. – № 1.
3. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35–44.
4. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М., 1988. – 197 с.
5. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. ; Воронеж, 1996. – 400 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
7. Психологические особенности самосознания подростка / под ред. М. Й. Боришевского. – К. : Вища школа, 1980. – 168 с.
8. Ренке С. О. Психологічні чинники становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Сергій Олександрович Ренке. – К., 2010. – 20 с.
9. Ренке С. О. Психологічні особливості мотиваційної регуляції процесу становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів / С. О. Ренке // Проблеми сучасної психології : зб. наук. 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. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – Вип. 37. – С. 388–400.
10. Ренке С. О. Структурна організація процесу становлення професійного образу «Я» майбутніх психологів : монографія / С. О. Ренке, Л. А. Онуфрієва. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький, 2010. – 224 с.

11. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. – К. : Інститут психології АПН України, 1999. – С. 271–279.
12. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Berns R. Razvitie «Ja-koncepcii» i vospitanie / R. Berns. – М. : Izd-vo «Pedagogika», 1986. – 421 s.
2. Garbuzova G. V. Jempiricheskie kriterii formirovanija professional'noj identichnosti studentov / G. V. Garbuzova // Upravlenie obshhestvennymi i jekonomicheskimi sistemami. – 2007. – № 1.
3. Zeer Je. F. Krizisy professional'nogo stanovlenija lichnosti / Je. F. Zeer, Je. Je. Symanjuk // Psihologicheskij zhurnal. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35–44.
4. Klimov E. A. Vvedenie v psihologiju truda / E. A. Klimov. – М., 1988. – 197 s.
5. Klimov E. A. Psihologija professionala / E. A. Klimov. – М. ; Voronezh, 1996. – 400 s.
6. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija / E. A. Klimov. – Rostov-na-Donu, 1996. – 512 s.
7. Psihologicheskie osobennosti samosoznaniya podrostka / pod red. M. J. Borishevskogo. – К. : Vishha shkola, 1980. – 168 s.
8. Renke S. O. Psihologichni chynnyky stanovlennja profesijnogo obrazu «Ja» u majbutnih psihologiv : avtoref. dys. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psihologija» / Sergij Oleksandrovyh Renke. – К., 2010. – 20 s.
9. Renke S. O. Psihologichni osoblyvosti motyvacijnoi' reguljacii' procesu stanovlennja profesijnogo obrazu «Ja» u majbutnih psihologiv / S. O. Renke // Problemy suchasnoi' psihologii' : zb. nauk. prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrainy / za nauk. red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2017. – Vyp. 37. – S. 388–400.
10. Renke S. O. Strukturna organizacija procesu stanovlennja profesijnogo obrazu «Ja» majbutnih psihologiv : monografija / S. O. Renke, L. A. Onufrijeva. – Kam'janec'-Podil's'kyj : PP Bujnye'kyj, 2010. – 224 s.

11. Chepeljeva N. V. Formuvannja profesijnoi' kompetentnosti v procesi vuzivs'koi' pidgotovky psyhologa-praktyka / N. V. Chepeljeva. // Aktual'ni problemy psyhologii'. – K. : Instytut psyhologii' APN Ukrainy, 1999. – S. 271–279.
12. Shnejder L. B. Professional'naja identichnost': teorija, jeksperiment, trening / L. B. Shnejder. – M. : MPSI ; Voronezh : NPO «MODJeK», 2004. – 600 s.

*Received June 21, 2017*

*Revised July 18, 2017*

*Accepted August 17, 2017*

УДК 159.98:378.147

*О. В. Савицька*

[olganeu717@gmail.com](mailto:olganeu717@gmail.com)

## Психологічний тренінг як засіб розвитку та психокорекції професійної свідомості студентів

---

Savytska O. V. The psychological training as a means of development and psycho-correction of students' professional consciousness / O. V. Savytska // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 350–359.

---

**O. V. Savytska. The psychological training as a means of development and psycho-correction of students' professional consciousness.** The author characterizes the essence of active and interactive methods of teaching in a higher educational establishment; their developmental and correctional influence on the personal and professional development of a future specialist was ascertained during the theoretical and methodological analysis of modern psychological researches. The greatest attention is paid to the description of the complex of psychodiagnostic techniques that can be used to study separate components of the professional consciousness and their changes during the corrective-developmental influence of the psychological training of development and correction of students' professional consciousness.

The basic positions and ideas of psychological research, which formed the basis of the empirical study of the effectiveness of educational psychological training as a means of development and psychological correction of

professional consciousness of future specialists, are indicated. The author describes the program of educational psychological training and its development and correctional possibilities.

The results of the analysis of the consequences of implementation of educational professional training of development and correction of professional consciousness into professional training are presented in the paper. It was established that as a result of the educational psychological training firstly, there were changes in the professional motivation of students (the dominant type of professional motivation and motivation of professional psychological care, focused on self-development, appeared); secondly, there were changes in the direction of the personality (the dominant type of orientation appeared, the humanist type of orientation was clearly expressed, there was a shift in the type of orientation of existential personalities to humanistic), and thirdly, there were changes in the self-assessment of future psychologists (it became adequate in most students); fourth, 91.5% of students improved general positive self-attitude.

**Key words:** professional consciousness, psychological correction of professional consciousness, psychological training, professional motivation, professional orientation of the person, self-esteem, self-attitude of the personality.

**О. В. Савицька. Психологічний тренінг як засіб розвитку та психокорекції професійної свідомості студентів.** У статті охарактеризовано сутність активних та інтерактивних методів навчання у виші, в ході теоретико-методичного аналізу сучасних психологічних досліджень з'ясовано їх розвивальний та корекційний вплив на особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця. Найбільше уваги приділено опису комплексу психодіагностичних методик, які можуть використовуватися для вивчення окремих складових професійної свідомості та їх зміни під час корекційно-розвивального впливу психологічного тренінгу розвитку й корекції професійної свідомості студентів. Зазначено основні положення та ідеї психологічного дослідження, які лягли в основу емпіричного дослідження ефективності навчального психологічного тренінгу як засобу розвитку та психологічної корекції професійної свідомості майбутніх фахівців. Автором описано програму навчального психологічного тренінгу та його розвивально-корекційні можливості.

Представлено результати аналізу запровадження в практику професійної підготовки навчального професійного тренінгу розвитку та корекції професійної свідомості. Встановлено, що внаслідок проходження навчального психологічного тренінгу, по-перше, відбувалися зміни у професійній мотивації студентів (з'явився домінуючий тип професійної мотивації та мотивації професійної психологічної допомоги з орієнтацією на саморозвиток); по-друге, відбулися зміни спрямованості особистості (з'явився домінуючий тип спрямованості, яскраво вираженим став гуманістичний тип спрямованості, спостерігається зміщення в типі спрямованості екзистенційних особистостей до гуманістичних); по-тре-

те, відбулися зміни в самооцінці майбутніх психологів (у більшості студентів вона стала адекватною); по-четверте, у 91,5% студентів поліпшилося загальне позитивне самоставлення.

**Ключові слова:** професійна свідомість, психологічна корекція професійної свідомості, психологічний тренінг, професійна мотивація, професійна спрямованість особистості, самооцінка, самоставлення особистості.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.** Дослідження закономірностей і механізмів професійного становлення особистості та розвитку професійно важливих якостей вивчалось не лише через призму забезпечення відповідності людини і професії, але й ефективності організації навчально-виховного процесу у виші.

Формування професійної свідомості є одним із найважливіших завдань, які стоять перед психолого-педагогічною наукою та системою професійної підготовки. Воно передбачає перегляд змісту та технологій професійної підготовки фахівця у системі вищої освіти і вивчення питання цілеспрямованого формування професійної свідомості у вищому навчальному закладі. Відсутність управління професійним розвитком майбутнього фахівця може спричинити появу чинників, що перешкоджатимуть становленню системи професійно важливих новоутворень, зокрема, професійної свідомості.

У зв'язку з цим виникла необхідність розробки та теоретико-методичного обґрунтування технологій підготовки фахівця у виші, які попередять певні деструктивні тенденції у професійному розвитку особистості майбутнього фахівця.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми.** Процес становлення й осмислення ціннісно-смыслового ставлення до майбутньої професійної діяльності, становлення професійної ідентичності, професійної свідомості – тривалий і складний, що відбувається впродовж усього періоду професійного становлення у виші.

Коли ставиться питання про необхідність удосконалення професійної підготовки у виші, зміни середовища та умов професійного становлення особистості майбутнього фахівця, корекції окремих властивостей особистості чи поведінкових особливостей, найперше ми прагнемо вибудувати систему цілеспрямованих впливів на ті чи інші особистісні утворення майбутнього фахівця.

Найбільші резерви в цьому плані, на думку Н. Л. Коломинського, мають активні форми і методи навчання психології [5].



Окрім того, як свідчить практика використання активних технологій навчання, вони, за визначенням Н. О. Євдокимової та Ю. М. Швалба, дозволяють створити особливий освітній простір, у якому не лише актуалізується особистісний досвід студента, усвідомлюється та емоційно переживаються власні обмеження, але й відбувається колективний пошук способів дій у ситуації невизначеності, їх алгоритмізація та привласнення кожним студентом [4]. Технологія навчального тренінгу є різновидом технологій інтерактивного навчання. Інтерактивним, на думку Б. Ц. Бадмаєва, є таке навчання, яке ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій [2]. При використанні інтерактивних технологій на інтелектуальну активність впливає дух змагання, протистояння, який має місце в ситуаціях, коли студенти колективно відшуковують істину. Всі інтерактивні методи – це створення ситуації спільної творчої (продуктивної) діяльності викладача і студентів, у якій відбувається не лише процес пошуку знань, але й проходить процес взаємодії особистостей [2].

Як засвідчує власна багатолітня практика викладання у вищій навчальній дисципліні циклу професійної підготовки, психологічний тренінг створює умови для формування адекватної пізнавальної дії у відповідній навчальній ситуації. Студент при цьому засвоює не готові знання, а свої власні «відповіді» на запитання, які виникають в ситуації потреби в знаннях [6]. Окрім того, при навчанні студентів через професійну дію, що забезпечується використанням навчального тренінгу, виникає «особливий вид аналітичної діяльності, яка спрямована на осмислення і переосмислення тих або інших змістів своєї індивідуальної свідомості» [1, с. 55]. При цьому центральною ланкою цієї (рефлексивної) діяльності, за Г. Д. Тонких, є діалогічність у навчанні (внутрішня і зовнішня) [7].

Саме тому нам видається доцільним використання навчального психологічного тренінгу, який дає змогу перейти на якісно новий рівень розуміння себе, інших, професійної діяльності та спроможний забезпечити корекцію професійної свідомості студентів.

**Формулювання мети статті.** Мета полягає у виявленні специфіки психокорекційного впливу навчального психологічного тренінгу на професійну свідомість студентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** При організації дослідження ми виходили з того, що, по-перше, професійна підготовка майбутнього фахівця спрямована на засвоєння норм, правил пове-

дінки, стійкої системи цінностей, які прийняті в професійному середовищі, оволодіння системою теоретичних знань, технологіями професійної діяльності, а також формування професійно значущих якостей особистості та професійної свідомості; по-друге, процес формування та зміни (корекції) професійної свідомості можливий у процесі навчання за умови адекватних соціально-психологічних та психолого-педагогічних впливів на особистість; по-третє, змістова структура професійної свідомості (за Н. І. Гусляковою) включає: «Я-образ», установки, спрямованість, активність, емоційність, знаковість та вольові якості [3].

Для з'ясування специфіки впливу психологічного тренінгу на професійну свідомість студентів нами було сплановано та реалізовано експериментальне дослідження. Воно передбачало проведення психологічного тренінгу розвитку та корекції професійної свідомості, діагностику рівня розвитку складових професійної свідомості (тип спрямованості особистості, самооцінка, професійна мотивація психолога, система самоставлень) та самооцінку змін, які викликав психологічний тренінг. Для діагностики змін, які викликав навчальний психологічний тренінг, нами використовувався комплекс психодіагностичних методик: методика діагностики професійної мотивації психолога, методика діагностики типу спрямованості особистості, методика діагностики самооцінки психолога (модифікована методика Будассі), опитувальник «Методика дослідження самоставлення» (В. В. Століна та С. Р. Пантелєєва).

Методика діагностики професійної мотивації психолога є опитувальником, який дає змогу діагностувати домінуючий тип професійної мотивації (мотивація професійної психологічної допомоги з орієнтацією на саморозвиток, мотивація розв'язання власних потреб, зовнішня мотивація професійної діяльності та мотивація спілкування).

Методика діагностики спрямованості практичного психолога є опитувальником, який діагностує три рівні прояву (яскраво виражений, середній та низький) чотирьох типів спрямованості особистості (гуманістичний, екзистенційний, прагматичний та егоцентричний).

Методика діагностики самооцінки психолога (модифікована методика Будассі) дозволяє, використовуючи систему з 20 професійно важливих якостей практичного психолога (метод ранжирування якостей в ідеальному та реальному «Я» та вираховування коефіцієнта Спірмена), виявити рівень самооцінки майбутнього практичного психолога.

Опитувальник «Методика дослідження самоставлення» (В. В. Століна та С. Р. Пантелеєва). дає змогу оцінити особливості ставлення людини до себе та свого «Я». Дев'ять шкал дозволяють оцінити усвідомлюваний рівень самоставлення респондентів як до себе загалом, так і окремі його складові за такими шкалами: відкритість «Я», самовпевненість, самоуправління, дзеркальне «Я», самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, конформність, самозвинувачення.

Розроблена нами програма психологічного тренінгу розрахована на 24 години, містила 6 занять по 4 години кожне, реалізовувалася зі студентами випускного курсу. Під час навчального психологічного тренінгу студентам пропонувалася система вправ із розвитку та корекції професійної свідомості. Кожна з них змушувала студентів аналізувати життєві перспективи та плани, виявляти потенційні можливості реалізації запланованого, співвідносити свої можливості з прагненнями, мрії з можливістю їх реалізувати, тобто змістовно всі вправи вимагали рефлексивних дій. Окрім зазначених рефлексивних дій, після кожного заняття проводилася вправа на рефлексію, яка змушувала студентів усвідомлювати зміни в ставленнях, настроях, планах на майбутнє тощо, які вони помітили. Вправи, включені у тренінгові заняття, можна класифікувати за змістом і метою особистісних змін, яку вони переслідують: усвідомлення ставлення до психології та практичної психології як сфери професійної діяльності; усвідомлення особливостей образу професії та образу професіонала; рефлексія життєвих та професійних цінностей, цілей; формування вмінь планувати професійний шлях; здійснення аналізу професійної ролі та професійної позиції тощо.

Вибірка складалася зі 47 студентів IV курсу спеціальності «Психологія». Вік досліджуваних 20–22 роки. Дослідження здійснювалося впродовж 2013–2016 н. р.

Отримані нами результати діагностики складових професійної свідомості майбутніх психологів до та після проведення навчального психологічного тренінгу засвідчили наступне.

1. Унаслідок проходження навчального психологічного тренінгу зміни у професійній мотивації студентів відбувалися в двох напрямках. По-перше, у 65,9% студентів з'явився домінуючий тип професійної мотивації, з них у 23,4% респондентів – це мотивація професійної психологічної допомоги з орієнтацією на саморозвиток, у 27,6% – мотивація спілкування, а у 14,9% студентів проявилася неконструктивна професійна мотивація (у 10,6% домінує мотивація розв'язання власних проблем, 4,2% –

виявили «зовнішню мотивацію»). У 21,3% студентів домінування одного з різновидів професійної мотивації не виявлено, але спостерігалися зсуви в сторону зростання показників за одним або двома типами професійної мотивації, які, щоправда, не свідчать про домінування певного мотиву. По-друге, у 12,8% студентів, у яких до початку тренінгових занять було зафіксовано домінування одного-двох видів професійної мотивації, по завершенню тренінгу з'явився ще один домінуючий тип мотивації – мотивація професійної психологічної допомоги з орієнтацією на саморозвиток.

Такі зміни у структурі професійної мотивації пов'язуємо з розширенням знань про професію та усвідомленням студентами власного інтелектуального, технологічного обмеження, що викликаються появою комплексу потреб у професійній реалізації, самореалізації та особистісному зростанні. Водночас романтизація професії та прагнення досягти вершин професійної майстерності зміцнюють внутрішню конструктивну професійну мотивацію майбутніх психологів, що є характерним для етапу завершення професійної підготовки.

2. Певні зміни спрямованості особистості було зафіксовано у студентів, які були учасниками навчального психологічного тренінгу. В 76,6% студентів зріс рівень вираження домінуючого типу спрямованості (з низького до середнього, і з середнього до яскраво вираженого). Якщо до участі у тренінгових заняттях у 36,2% студентів яскраво вираженим був гуманістичний тип спрямованості, то після реалізації програми тренінгу їх кількість збільшилася до 48,9%. Варто зазначити, що суттєво знизилася кількість студентів із прагматичним типом спрямованості (з 25,5% до 12,8%), хоча егоїстична спрямованість суттєвих змін не зазнала (з 14,9% до 12,8%). Ми спостерігали зміщення в типі спрямованості екзистенційних особистостей до гуманістичних. Ці зміни ми пов'язуємо зі змінами професійної мотивації, її структури, внутрішніми змінами між окремими мотивами та силою впливу домінуючого мотиву.

3. Порівняння результатів діагностики самооцінки студентів до та після психологічного тренінгу виявило дві взаємопов'язані тенденції: 1) незначне зниження рівня самооцінки у студентів із завищеною професійною самооцінкою та зменшення кількості таких студентів (із 23,4% до 14,9%); 2) деяке зростання рівня самооцінки у студентів із заниженою самооцінкою, й одночасне зменшення їх кількості (з 19,1% до 12,8%). Водночас у 27,6% студентів з адекватною самооцінкою виявлено незначне її зни-

ження після тренінгу, яке все ж не виходить за межі показників адекватної самооцінки.

Такі зміни у самооцінці майбутніх психологів ми пояснюємо розширенням знань про професію практичного психолога, а усвідомлення власної готовності до здійснення професійної діяльності, професійного спілкування дозволяє гармонізувати рівень самооцінки студентів.

4. Участь у навчальному психологічному тренінгу позначилася на загальному ставленні до себе, зміні інтегрального самоствавлення. Загалом у 91,5% поліпшилося загальне позитивне самоствавлення студентів. Здебільшого студенти, що пройшли психологічний тренінг, мають реалістичний погляд на себе, схильні визнавати окремі свої недоліки, мають уявлення про себе як людину, здатну до досягнення поставлених цілей, вважають, що здатні керувати своєю поведінкою, досягненням результатів діяльності. Водночас у них залишилися незмінними невисокі оцінки за шкалою самоцінності та самоприйняття і високі за шкалою самоприв'язаності, що свідчить про невідповідності «Я» критеріям особистісної привабливості та неповне прийняття себе і водночас прагнення до максимального збереження сформованого «Я-образу». У студентів поєднується відсутність самозвинування і незадоволення собою з прагненням до глибокого проникнення в себе.

Зазначимо, що до участі у психологічному тренінгу 78,7% студентів виявляли високу зарозумілість і небажання змінюватися, а в 40,4% виявлялися захисні механізми самосвідомості.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших наукових розвідок.** Упровадження нами навчального психологічного тренінгу, спрямованого на формування та корекцію професійної свідомості, виявило таке: по-перше, у випадку використання інтерактивних методів навчання серед студентів спостерігаються позитивні зміни складових професійної свідомості. По-друге, студенти почали виявляти стійкий високий пізнавальний інтерес до майбутньої професійної діяльності та професійної підготовки. По-третє, нами зафіксовано вплив інтерактивних методів навчання на особистісні зміни, зростання вмотивованості до самопізнання та саморозвитку.

Результати досліджень свідчать, що психологічна корекція професійної свідомості можлива в результаті цілеспрямованих впливів. Саме за умови використання інтерактивних технологій навчання система вищої освіти може стати одним із найпотужніших чинників формування професійної свідомості. Тому вдоско-

налення психолого-педагогічних засобів формування та корекції професійної свідомості є перспективною сферою наукових досліджень. Використання психологічного тренінгу формування професійної свідомості суттєво змінить психолого-педагогічні умови професійно-особистісного становлення фахівця з вищою освітою.

#### Список використаних джерел

1. Акопов Г. В. Диагностика профессионального сознания / Г. В. Акопов // Психология в вузе. – 2004. – № 4. – С. 3–38.
2. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии / Б. Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
3. Гусякова Н. И. Психологические механизмы становления профессионального сознания будущего учителя : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Нина Ивановна Гусякова. – Самара, 2010. – 40 с.
4. Євдокимова Н. О. Навчальний тренінг як технологія підготовки фахівця у ВНЗ / Н. О. Євдокимова, Ю. Л. Швалб // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки : зб. наук. праць. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – Т. 2. – Вип. 7. – С. 121–217.
5. Коломинський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н. Л. Коломинський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
6. Серєда Г. К. Проблема памяти и обучения / Г. К. Серєда // Вопросы психологии. – 1967. – № 1. – С. 32–37.
7. Тонких Г. Д. Формирование планиметрических понятий у учащихся посредством организации рефлексивной деятельности в условиях уровневой дифференциации : дисс. ... канд. пед. наук / Г. Д. Тонких. – Чита, 2002. – 191 с.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Akopov G. V. Diagnostika professional'nogo soznaniya / G. V. Akopov // Psihologija v vuze. – 2004. – № 4. – S. 3–38.
2. Badmaev B. C. Metodika prepodavaniya psihologii / B. C. Badmaev. – M. : VLADOS, 2001. – 304 s.
3. Gusljakova N. I. Psihologicheskie mehanizmy stanovlenija professional'nogo soznaniya budushhego uchitelja : avtoref. diss. ... d-ra psihol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogicheskaja psihologija» / Nina Ivanovna Gusljakova. – Samara, 2010. – 40 s.
4. Jevdokymova N. O. Navchal'nyj trening jak tehnologija pidgotovky fahivcja u VNZ / N. O. Jevdokymova, Ju. L. Shvalb //

- Naukovyj visnyk Mykolai'vs'kogo derzhavnogo universytetu imeni V. O. Suhomlyns'kogo. Serija : Psychologichni nauky : zb. nauk. prac'. – Mykolai'v : MNU imeni V. O. Suhomlyns'kogo, 2011. – T. 2. – Vyp. 7. – S. 121–217.
5. Kolomyns'kyj N. L. Psychologija menedzhmentu v osviti (social'no-psychologichnyj aspekt) : monografija / N. L. Kolomyns'kyj. – K. : MAUP, 2000. – 286 s.
  6. Sereda G. K. Problema pamjati i obuchenija / G. K. Sereda // Voprosy psihologii. – 1967. – № 1. – S. 32–37.
  7. Tonkih G. D. Formirovanie planimetriceskikh ponjatij u uchas'hhihsja posredstvom organizacii refleksivnoj dejatel'nosti v uslovijah urovnevoj differenciacii : diss. ... kand. ped. nauk / G. D. Tonkih. – Chita, 2002. – 191 s.

*Received June 11, 2017*

*Revised July 14, 2017*

*Accepted August 10, 2017*

УДК 159.9.018.2:17.021.1.2

*T. M. Solomka*

[mega.solomka@ukr.net](mailto:mega.solomka@ukr.net)

## **ОСОБИСТІСНЕ САМОКОНСТРУЮВАННЯ В КОНТЕКСТІ СОЦІОГУМАНІТАРНИХ І ФІЛОСОФСЬКИХ СИСТЕМ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ЛЮДИНИ**

---

Solomka T. M. The personality-based self-construction in the context of social and humanistic and philosophical systems of human life-creation / T. M. Solomka // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 359–371.

---

**T. M. Solomka. The personality-based self-construction in the context of social and humanistic and philosophical systems of human life-creation.** The article presents the author's understanding of the need to revise the key principles of the new individualism, oriented to the construction of oneself, on one's own life project, compatible with the belief in one's own strengths and a strong civil position. It is noted that the view on the mo-

dern problem of the personal self-design as a unique system of human life-creation in the context of philosophical and social and humanistic systems can turn out to be productive, since while considering it appears as something beyond the power of active transformations and changes. The key to the correct interpretation of personality-based self-construction in the context of philosophical and social and humanistic systems of human life is the definitions of the philosophy of life belonging to F. Nietzsche, A. Bergson, G. Simmel, V. Dilthey, O. Spengler, H. Ortega y Gasset. The author's interpretation of the phenomenon is grounded as a conceptual epigenesis of personality-based self-construction: «self-mastery», «an unceasingly self-fulfilling force», «a mighty stream of creative formation», «the expansion of the world and the expansion of life relations». It is established that life-giving effects can be achieved not only through work with semantic connections, but also as generalized structured principles: the way of «coming» into oneself, the motive, self-construction, ideology-sense formation, epistemology, temporary transpective, personality-based self-construction as an experiment life-creativity. The materials of the article can be integrated into various forms and types of further research on the psychology of the personality of modern man: the problem of personality-based self-construction in the space of the post-neoclassical paradigm; synergetic approach and the problem of personality-based self-construction; psychological and pedagogical practices of personality-based self-construction etc.

**Key words:** personality-based self-construction, human life-creation, social and humanistic and philosophical systems of human life-creation.

**Т. М. Соломка. Особистісне самоконструювання в контексті соціогуманітарних і філософських систем життєтворчості людини.** У статті подано авторське розуміння необхідності перегляду ключових принципів нового індивідуалізму, орієнтованого на конструювання себе, на власний життєвий проєкт, сумісний із вірою у власні сили і сильну громадянську позицію. Зазначено, що погляд на сучасну проблему особистісного самоконструювання як на унікальну систему життєтворчості в контексті філософських і соціогуманітарних систем може виявитися продуктивним, оскільки при такому розгляді воно постає як щось невідкладне активним трансформаціям і змінам. Ключем до коректної інтерпретації особистісного самоконструювання в контексті філософських і соціогуманітарних систем життєтворчості людини є дефініції філософії життя Ф. Ніцше, А. Бергсона, Г. Зіммеля, В. Дільтея, О. Шпенглера, Х. Ортега-і-Гассета. Обґрунтовано авторську інтерпретацію досліджуваного феномену як понятійну епігенезу особистісного самоконструювання: «самоволодарювання», «невпинно самоздійснювана сила», «могутній потік творчого формування», «розширення світу і розширення життєвих відносин». Установлено, що життєтворчі ефекти можуть досягатися не лише за допомогою роботи зі смисловими зв'язками, але і як узагальнено структуровані принципи: шлях «приходження» до себе, мотив, власне самоконструювання, ідеологія – смислоутворення, епіс-



темологія, часова транспектива, особистісне самоконструювання як експеримент життєтворчості. Матеріали статті можуть бути інтегровані в різні форми і види подальших досліджень із психології особистості сучасної людини: проблема особистісного самоконструювання в просторі постнекласичної парадигми; синергетичний підхід і проблема особистісного самоконструювання; психолого-педагогічні практики особистісного самоконструювання тощо.

**Ключові слова:** особистісне самоконструювання, життєтворчість, філософські та соціогуманітарні системи життєтворчості.

**Постановка проблеми.** Життя на початку третього тисячоліття перебуває в постійній зміні, що змушує змінюватися людину, психологічно не готову до подібної динаміки і широти можливостей, які відкриваються, спонукає частіше переглядати смисли і цілі. Будь-яка більш-менш серйозна трансформація в якійсь одній сфері тягне за собою зміни і в інших сферах, а іноді ініціює перебудову всієї системи. Оскільки в основі будь-якого соціокультурного інституту лежать конкретні уявлення про нинішню людину як феномен нового індивідуалізму, орієнтовану на конструювання себе, на власний життєвий проект, сумісний із вірою у власні сили і сильну громадянську позицію, то доводиться переглядати саме їх. Постановка питання про конструювання себе також пов'язана з існуючими всередині сучасного суспільства суперечностями: дистанційованість суб'єктів соціальних структур (влада – народ); фрагментарність і серйозний дисбаланс у фінансово-економічній сфері сектору економіки. Риторика ж нового індивідуалізму, як і раніше, орієнтує на «самореалізацію», «самовдосконалення» і «підвищення самооцінки». З урахуванням охарактеризованих вище тенденцій найактуальнішою є практика самореалізації, тобто самопрезентації сучасної людини, що реалізується безпосередньо в проекції «особистісного самоконструювання». Доросла, самостійно мисляча людина, здатна бажати і домагатися цілей, усвідомлювати і відстоювати свою індивідуальність, упордовж життя виконує функції самоконструювання. І чим глибше вона це усвідомлює, тим гостріше внутрішньо відчуває себе вільною особистістю, і внутрішньо відповідальною одночасно. Для розуміння того, як і в якому напрямку слід рухатися, якими пріоритетами та орієнтирами при цьому керуватися, необхідна радикальна трансформація самого способу буття людини, багато в чому обумовлена тим, як бачить себе кожен окремий індивід, із чим він себе ідентифікує. У цьому контексті погляд на процес самоконструювання особистості в контексті філософських і соціогуманітарних систем може вияви-

тися продуктивним, оскільки при такому розгляді воно постає як щось невідкладне активним трансформаціям і змінам.

**Мета статті** – проаналізувати загальнотеоретичні підходи до вивчення міждисциплінарної наукової проблеми особистісного самоконструювання, а також специфіку і механізми її здійснення в контексті філософських і соціогуманітарних систем життєтворчості людини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковому світі досліджуються різні аспекти проблеми «побудови себе» (self-construction). Як певне структуроване обґрунтування «життєвого шляху» і соціальну проблему, обумовлену соціологічними, психологічними і процесуально-динамічними чинниками, представляє особистісне самоконструювання J. Guichard [12].

Інші зарубіжні дослідники – K. McLean, M. Pasupathi & J. Pals [15] торкаються проблеми особистісного самоконструювання, фокусуючись на теоретичному аналізі саморозвитку (self-development), у якому основою як стабільності, так і зміни є наратив життєпису. При цьому взаємний вплив на стійкі аспекти самості як форми виявлення самоконструювання допомагає розвивати і підтримувати спрямоване на власне майбутнє максимальне використання потенціалу процесів саморозвитку.

Самоконструювання як проблему соціально-когнітивного моделювання ідентичності досліджував M. Berzonsky [6]. Ідентичність концептуалізується як самотеорія, концептуальна структура, що складається з саморепрезентативних і саморегульованих конструкцій. Розглядається також роль персональних епістемічних припущень у самопізнанні, можливість того, що вони генерують індивідуальні відмінності в стилі особистості.

У дослідженнях J. Holstein & J. Gubrium [13] розроблено конструкціоністський підхід до проблеми життєтворчості в рамках концептів «повсякденного життя», «сімейного дискурсу», «побудови ідентичності», «соціальної взаємодії» і наративного аналізу.

У більшості вітчизняних досліджень проблема особистісного самоконструювання розглядається під кутом взаємозалежності та взаємообумовленості життєтворчості людини і проблем зовнішнього соціального світу. Зміст сучасних досліджень в українській психологічній науці становлять проблеми особистісної самоактивності, «конструювання себе» в контексті джерел і чинників трансформації й адаптації. С. С. Карпенко, Л. Н. Смульсон, В. В. Татенко, Т. Н. Титаренко та ін. розвивають цілісний

підхід до розуміння особистості в контексті наддинамічних реалій глобалізованого світу і позначені переходом від постнекласичного типу раціональності до нового етапу розуміння людини, на якому стає можливим особистісне самоконструювання.

**Виклад основного матеріалу.** Історія розвитку уявлень про особистісне самоконструювання як унікальну систему життєтворчості людини пов'язана з посиленням інтересу до індивідуальних відмінностей, моральних цінностей, зміни і розвитку особистості та саморефлексії, заклопотаністю індивідуалізмом і концепцією унікальної, незалежної особистості. Конструктивістські ідеї з'явилися під безумовним впливом філософського знання, яке має тривалу традицію, витоки якої сягають античності (скептицизм), але вирішальний вплив мала філософія Нового часу (Дж. Віко й І. Кант). Однак першим філософом-конструктивістом слід вважати Дж. Віко, відомого своїми творами, присвяченими проблемам пізнання. Е. фон Глазерсфельд подає таке висловлювання Дж. Віко, в якому передбачені деякі сучасні ідеї: «Точно так як істина для Бога в тому, що Бог пізнав шляхом творення, істина людська в тому, що людина пізнала, коли створювала і за допомогою власної праці виконала. Наука (*scientia*) і знання (*cognitio*) виникає зі способу, яким речі виражаються» [14, с. 69].

Формулюючи вчення про апріорність пізнання, І. Кант, передбачає сучасні ідеї особистісного самоконструювання, згідно з якими знання конструюється суб'єктом: «...*apriori* пізнаємо про речі лише те, що вкладено в них нами самими». І. Кант стверджує, що у нас немає критеріїв, за якими ми могли б порівняти наші споглядання з властивостями предметів. Але існує можливість такого пізнання предметів, заснована на досвіді, в якому ми маємо змогу співвідносити здатності нашого розуму і предмети [1, с. 19].

У рамках філософських і соціогуманітарних систем психологічні конструктивісти G. Chiari та M. Nuzzo наголошують на епістемологічному підході, згідно з яким будь-яка пізнавальна діяльність людини є конструюванням, а пізнання сприймається як активна побудова суб'єктом інтерпретації (моделі) світу, а не як просте його відображення [8].

Отже, будь-яка пізнавальна діяльність є конструюванням, творенням якоїсь конструкції і належить до особливих аспектів світобачення і самосвідомості – організуючих, структуруючих, формуючих і образотворчих. У широкому сенсі філософія та ідеологія особистісного самоконструювання походять від учення

про природу і сутність людини, життя якої осягається інтуїтивно й постає як цілісна і динамічна реальність.

Поняття «самоконструювання» пов'язано з історичною традицією західної філософії та інтелектуальної думки – феноменологією, екзистенціалізмом, психоаналізом, герменевтикою тощо.

Ключем до коректної інтерпретації особистісного самоконструювання в контексті філософських і соціогуманітарних систем життєтворчості людини є постулати філософії життя Ф. Ніцше, А. Бергсона, Г. Зіммеля, В. Дільтея, О. Шпенглера, Х. Ортега-і-Гассета.

У Ф. Ніцше спроба переоцінки цінностей щодо їх відповідності завданням життя є імплікацією поняття «Der Wille zur Macht», де «Macht» – це актуальний процес – «володарювання». Воля до влади – воля до володарювання, а ще точніше: самоволодарювання, невпинно самоздійснювана сила, схоплена в аспекті її пануючої (всеохоплюючої) природи. Будь-яка постановка мети, рух до неї вже є актом володарювання. Звільнення розуму, набуття суверенності, внутрішньої свободи – умова розвитку особистості. Самоздійсненню життя, розкриттю його вищих можливостей перешкоджають хибні уявлення, некритичне сприйняття. Потурання звичкам, традиціям, обов'язку і хибним ідеалам викрадає у людини саму себе [16].

На думку А. Бергсона, який був послідовником ідей А. Шопенгауера, великий дар життєтворчості органічно пов'язаний з ірраціональною інтуїцією, а вона є «божественним даром» і дається лише обраним. Ідеї А. Бергсона стосовно життя як справжньої і початкової реальності, що перебуває в певній цілісності та має сутнісні визначення в «тривалості», співзвучні з фундаментальними характеристиками життя, зокрема, «життєвого пориву» як могутнього потоку творчого формування: «Наш життєвий шлях усіяний уламками того, чим ми були спочатку і чим ми могли б стати» [7].

Німецький філософ-ідеаліст, соціолог, провісник постмодерністського мислення Георг Зіммель також розуміє «життя» як процес творчого становлення, невичерпний раціональними засобами і такий, що осягається лише у внутрішньому переживанні інтуїтивно. Культурні форми неминуче рано чи пізно «тверднуть», «кристалізуються», перестаючи служити адекватним виразом життя, стаючи гальмом на шляху саморозвитку і самореалізації життя. Нерозв'язна трагедія життєтворчості, за Г. Зіммелем, – в одвічному протиріччі між творчою пульсацією життя і застиглими формами культури, де сутнісне ядро утво-

рюють інтелект і гроші: «Глибокі проблеми сучасного життя випливають із прагнень індивідуума оберігати свою самостійність і самотність від насильства з боку суспільства, історичної традиції, зовнішньої культури і техніки життя» [17].

Основоположник «психології розуміння» і школи «історії духу» В. Дільтей висунув метод «розуміння» як безпосереднє осягнення деякої духовної цілісності – в сенсі цілісного переживання. Розуміння власного внутрішнього світу досягається шляхом інтроспекції, тобто самоспостереженням, рефлексією. Розуміння ж «чужого світу» здійснюється шляхом «вживання», «співпереживання», «співвідчування». Людина, зазначає В. Дільтей, не має історії, вона сама – історія. Вона і розкриває, що вона таке [10].

Освальд Шпенглер [5] у своєму головному творі «Причинність і доля. Занепад Європи» розвинув думку про те, що духовне життя людини, наділене «безсонною свідомістю», розгортається в часі й у певному напрямку. Як результат, у свідомості індивіда конституюється властива тільки йому, його особиста картина світу: або образно-символічна, або раціонально-понятійна.

Дещо надмірно узагальнено говорив про життєтворчість Х. Ортега-і-Гассет. Людина повинна навчитися міркувати «історично», тобто визначати розумову діяльність у межах, створених часом і простором, у якому ми живемо: «Ми повинні шукати наші власні обставини ... в їх межах і особливості... Заново освоїти обставини є реальна доля людини... Я є сам і мої обставини». Людина прагне до знання, стверджує Х. Ортега-і-Гассет, але їй ніколи не вдається дійсно пізнати хоч щось. Вона прагне до справедливості, але, врешті-решт, неодмінно робить гидоту. Вона думає, що любить, і змушена зрештою переконалися, що любовні обітниця так і залишилися обітницями. Людські наміри ніколи не здійснюються так, як вони задумані, доля людини – бути лише обіцяною, живою утопією. Людина є істота, що відбувається, тобто досконалість самої себе. У цьому неповнота її призначення в світі, її творча амбіція. Людина не бажає жити в одному з можливих світів, створених кимось для когось, вона жадає життя в усьому різноманітті «світу світів», у метасвіті, побудованому нею самою для себе і значимих інших [9].

Отже, суб'єктивно особистісне самоконструювання є інтеріоризованою формою розширення індивідуальної свідомості людини, яка спирається на творчу зустріч цієї людини із самою собою, такою, якою вона є насправді, для побудови себе такою, якою вона хотіла би бути.

Д. О. Леонт'єв, описуючи практику життєтворчості як прогнозування майбутнього, відзначав її зв'язок з особистою відповідальністю і творчістю: «Життєтворчість як розширення світу, розширення життєвих відносин ... відбувається у процесі природного розвитку особистості, яке і полягає перш за все в тому, що наш світ розширюється ..., тому що розширюються контексти осмислення світу, людина починає сприймати все під кутом зору більш глобальних речей, під кутом зору вічності, під кутом зору деяких моральних цінностей, відбувається певний рух у напрямку розширення світу» [2].

В. Франкл наводив чудову метафору бумеранга, який повинен вражати ціль і не призначений для того, щоб повертатися. Так і життєтворчість працює не з переживанням світу, а із самим світом, тобто спрямовує фокус уваги людини не в себе, а назовні. Повертається той бумеранг, який не влучив у ціль. Точно так, – говорить В. Франкл, – наша заклопотаність самим собою, наш погляд всередину і наша сфокусованість на самоактуалізації є наслідком того, що ми не влучили і пройшли повз нашу мету в світі, повз той сенс у світі, на який наша діяльність мала бути спрямована. Ми не влучили і повернулися назад, як бумеранг. Якщо людина хоче прийти до себе, стверджує В. Франкл, її шлях іде через світ. Це і є шлях життєтворчості [11].

Звернувшись до ідей М. К. Мамардашвілі, філософа і людини, яка «поставила буттєво-особистісний експеримент на собі» й на основі саме цього експерименту створила власний світ ... із його претензією, яку він ніколи не приховував, подолати «розумову неграмотність цілої країни» [4], знаходимо визначення життєтворчості в передбачуваній трансценденції власної свідомості, її розширення через спрямування в світ і розкриття того, що відбувається в світі. Відповідно, життєтворчі ефекти досягаються не лише за допомогою роботи зі смисловими зв'язками, а також завдяки створенню узагальненої структури особистісного самоконструювання як унікальної системи життєтворчості (згідно тлумачень М. Мамардашвілі).

1. Шлях «приходження» до себе: «...шлях такого проходження життя, в результаті якого ти приходиш до себе і реалізуєш себе. ... Реалізувати себе в усьому багатстві своїх бажань, які у тебе є, але ти їх не знаєш, природа їх тобі незрозуміла. А реалізувати те, природа чого незрозуміла, неможливо. Якщо ти не зрозумієш своїх власних бажань, то ти себе не реалізуєш».

2. Мотив: «...і у житті є мотив, є якась нота, що пронизує великий простір і час життя. І цей мотив пов'язаний найчастіше з

бажанням. В одному дуже простому розумінні: адже насправді ми є тільки і тільки бажаними істотами. І, до речі, одне з найбільших бажань – бажання жити. Але жити – як? Відчувати себе живим! Наші бажання і дозволяють нам відчувати себе живими. Це найбільша цінність».

3. Власне самоконструювання: «...сама побудова якоїсь умовної, уявної конструкції вперше надає логіку тому, що ти розділено бачив у своєму житті».

4. Ідеологія – смислоутворення: «...є стани, які ми називаємо ідеями, які існують силою форми. А форма, як ви знаєте, конструктивна, тобто вона будується. Форми самі не бігають, форми народжуються життям, але форми створюються і людьми».

5. Епістемологія: «...нам ніколи не вдасться зайти надто далеко, тому що істина все одно буде ще далі...»; «...людина виявляє себе рухом у безмірному, й, отже, тільки продукти цього руху є тими чи іншими світами, які завжди змінюються. І найкрасивіше видовище в людині – коли людина йде на межі того, на що взагалі здатна людина. Оскільки межа невідома заздалегідь, то потрібно ставити себе на карту і йти».

6. Часова транспектива: «...Час – мить. Наш час є мить, але дуже дивна – усередині якої вміщується цілий світ. Час євангельської молитви є мить – на короткий час є світло з нами. І все, що є, все, що з нами буде, поміщається всередині цього часу – тут і зараз».

7. Особистісне самоконструювання як експеримент життєтворчості: «...найбільша загадка для людини – це вона сама. І, розгадуючи цю загадку, людина дещо розуміла, тому що жити ж треба було! Тобто жити так, щоб можна було поважати себе. Не просто жити, а ще й зберегти якесь ставлення до самої себе» [3].

Тому, результати досліджуваного феномену в контексті зазначених філософських і соціогуманітарних систем життєтворчості можуть бути представлені у формі понятійної епігенези особистісного самоконструювання як: «самоволодарювання», «невпинно самоздійснювана сила», «могутній потік творчого формування», «процес творчого становлення, невичерпний раціональними засобами й осяжний лише у внутрішньому переживанні, розуміння власного внутрішнього світу в сенсі цілісного переживання», «розгортання в часі й у певному напрямку, як розширення світу і життєвих відносин».

Життєтворчі ефекти особистісного самоконструювання в контексті соціогуманітарних і філософських систем можуть

бути представлені у формі узагальненого структурування принципів: шлях «приходження» до себе, мотив, власне самоконструювання, ідеологія – смислоутворення, епістемологія, часова транспектива, особистісне самоконструювання як експеримент життєтворчості.

**Висновки.** Загалом, філософська і соціогуманітарна парадигма особистісного самоконструювання постає сьогодні як унікальна система життєтворчості – особливий духовний стан і настроїв, як спосіб життя та культура і навіть як якась епоха створення нової людини. У соціогуманітарних науках вона характеризується «поворотом» у настроях учених, що знаменувало оновлення філософії психології особистості. Йде потужний процес її «перемикання» від колишньої класичної філософії біхевіоризму, яка домінувала десятиліття в гуманітарних науках загалом і психології зокрема, до нової філософії особистісного самоконструювання. Оскільки колишня схема «S–R» (де S – стимул, R – реакція) нічого не пояснює з приводу того, що відбувається у проміжку між «S» і «R», позиція особистісного самоконструювання процесуально відображає досить просту істину: впродовж усього життя людина конструює своє власне розуміння навколишнього світу.

**Перспективи подальших досліджень цієї проблеми.** Однією з найскладніших проблем міжпарадигмального діалогу філософських і соціогуманітарних систем дослідження феномену особистісного самоконструювання як унікальної системи життєтворчості людини є знаходження точок їх сполучення.

Розглянуті ідеї та результати їх аналізу можуть бути інтегровані в різні форми і види подальших досліджень із психології особистості сучасної людини: проблема особистісного самоконструювання в просторі постнекласичної парадигми; синергетичний підхід і проблема особистісного самоконструювання; психолого-педагогічні практики особистісного самоконструювання тощо.

#### Список використаних джерел

1. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант ; пер. с нем. Н. Лосского. – М. : Мысль, 1994. – 591 с.
2. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д. А. Леонтьев // 1-я Всероссийская научно-практ. конф. по экзистенциальной психологии : материалы / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – М. : Смысл, 2001. – С. 100–109.



3. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления / М. К. Мамардашвили. – М. : Московская школа политических исследований, 2000. – 416 с.
4. Сенокосов Ю. П. Власть как проблема. Опыт философского рассматривания / Ю. П. Сенокосов. – М. : Московская школа политических исследований, 2005. – 184 с.
5. Шпенглер О. Закат Западного мира = Der Untergang des abendlandes. – Академический проект, 2009. – 648 с.
6. Berzonsky M. D. Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective / M. D. Berzonsky // *European Journal of Developmental Psychology*. – 2004. – Т. 1. – № 4. – P. 303–315.
7. Bergson H. The creative mind: An introduction to metaphysics / H. Bergson, M. L. Andison. – Courier Corporation, 2010. – P. 307.
8. Chiari G. Exploring the sphere of between: The adoption of a framework of complementarity and its implications for a constructivist psychotherapy / G. Chiari, M. L. Nuzzo // *Theory & Psychology*. – 2006. – Т. 16. – № 2. – P. 257–275.
9. Dobson A. An introduction to the politics and philosophy of José Ortega y Gasset / A. Dobson. – Cambridge University Press, 2009. – 204 p.
10. Dilthey W. The formation of the historical world in the human sciences / W. Dilthey. – Princeton University Press, 2002. – Т. 3. – P. 66.
11. Frankl V. E. The Unheard Cry for Meaning: Psychotherapy and Humanism / V. E. Frankl. – Simon and Schuster, 2011. – 304 p.
12. Guichard J. Self-constructing / J. Guichard // *Journal of vocational behavior*. – 2009. – Т. 75. – № 3. – P. 251–258.
13. Gubrium J. F. The constructionist mosaic / J. F. Gubrium, J. A. Holstein // *Handbook of constructionist research*. – 2008. – P. 3–12.
14. Glasersfeld E. Farewell to objectivity / E. Glasersfeld et al. // *Systems Research*. – 2005. – Т. 6. – P. 193–203.
15. McLean K. C. Selves creating stories creating selves: A process model of self-development / K. C. McLean, M. Pasupathi, J. L. Pals // *Personality and Social Psychology Review*. – 2007. – Т. 11. – № 3. – P. 262–278.
16. Siemens H. Nietzsche, Power and Politics: Rethinking Nietzsche's Legacy for Political Thought / H. Siemens, V. Roodt (ed.). – Walter de Gruyter, 2008. – P. 878.

17. Simmel G. Die Großstädte und das Geistesleben / G. Simmel. – Jazzybee Verlag, 2012. – 51 p.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Kant I. Kritika chistogo razuma / I. Kant ; per. s nem. N. Lossko-  
go. – M. : Mysl', 1994. – 591 s.
2. Leont'ev D. A. Zhiznetvorchestvo kak praktika rasshirenija  
zhiznennogo mira / D. A. Leont'ev // 1-ja Vserossijskaja nauch-  
no-prakt. konf. po jekzistencial'noj psihologii : materialy / pod  
red. D. A. Leont'eva, E. S. Mazur, A. I. Soslanda. – M. : Smysl,  
2001. – S. 100–109.
3. Mamardashvili M. K. Jestetika myshlenija / M. K. Mamar-  
dashvili. – M. : Moskovskaja shkola politicheskikh issledovanij,  
2000. – 416 s.
4. Senokosov Ju. P. Vlast' kak problema. Opyt filosofskogo ras-  
smotrenija / Ju. P. Senokosov. – M. : Moskovskaja shkola poli-  
ticheskikh issledovanij, 2005. – 184 s.
5. Shpengler O. Zakat Zapadnogo mira = Der Untergang des  
abendlandes. – Akademicheskij proekt, 2009. – 648 s.
6. Berzonsky M. D. Identity processing style, self-construction,  
and personal epistemic assumptions: A social-cognitive per-  
spective / M. D. Berzonsky // European Journal of Develop-  
mental Psychology. – 2004. – T. 1. – № 4. – P. 303–315.
7. Bergson H. The creative mind: An introduction to metaphy-  
sics / H. Bergson, M. L. Andison. – Courier Corporation,  
2010. – P. 307.
8. Chiari G. Exploring the sphere of between: The adoption of a  
framework of complementarity and its implications for a con-  
structivist psychotherapy / G. Chiari, M. L. Nuzzo // Theory &  
Psychology. – 2006. – T. 16. – № 2. – P. 257–275.
9. Dobson A. An introduction to the politics and philosophy of  
José Ortega y Gasset / A. Dobson. – Cambridge University  
Press, 2009. – 204 p.
10. Dilthey W. The formation of the historical world in the human  
sciences / W. Dilthey. – Princeton University Press, 2002. –  
T. 3. – P. 66.
11. Frankl V. E. The Unheard Cry for Meaning: Psychotherapy and  
Humanism / V. E. Frankl. – Simon and Schuster, 2011. – 304 p.
12. Guichard J. Self-constructing / J. Guichard // Journal of voca-  
tional behavior. – 2009. – T. 75. – № 3. – P. 251–258.
13. Gubrium J. F. The constructionist mosaic / J. F. Gubrium,  
J. A. Holstein // Handbook of constructionist research. –  
2008. – P. 3–12.

14. Glaserfeld E. Farewell to objectivity / E. Glaserfeld et al. // Systems Research. – 2005. – Т. 6. – Р. 193–203.
15. McLean K. C. Selves creating stories creating selves: A process model of self-development / K. C. McLean, M. Pasupathi, J. L. Pals // Personality and Social Psychology Review. – 2007. – Т. 11. – № 3. – Р. 262–278.
16. Siemens H. Nietzsche, Power and Politics: Rethinking Nietzsche's Legacy for Political Thought / H. Siemens, V. Roodt (ed.). – Walter de Gruyter, 2008. – Р. 878.
17. Simmel G. Die Großstädte und das Geistesleben / G. Simmel. – Jazzybee Verlag, 2012. – 51 p.

*Received June 5, 2017*

*Revised July 10, 2017*

*Accepted August 8, 2017*

УДК 159.99

*Я. В. Сухенко*

[suhenko333@gmail.com](mailto:suhenko333@gmail.com)

## ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ: АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ У ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

---

Sukhenko Y. V. Individual educational pathway: analysis of the phenomenon in Ukrainian and foreign studies / Y. V. Sukhenko // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 371–382.

---

**Y. V. Sukhenko. Individual educational pathway: analysis of the phenomenon in Ukrainian and foreign studies.** The results of interdisciplinary analysis of the content and definitions of the concept of «individual educational pathway» as well as semantically similar concepts, that are actively used in Ukrainian and foreign studies are presented.

It is shown that the most commonly used in the Ukrainian and Russian literature are such concepts like «individual educational pathway», «individual educational route», «individual educational program». In English and French publications in order to mark individual movement and progress in education the researchers use the following definitions «academic

tracks», «school / training careers», «educational / training trajectory», «educational / training path», «student transition», and they focus on such characteristics as: features of social origin; available educational experience of the subject of study; structuring, consistency, linearity, flexibility of the process of lifelong learning; local learning conditions as factors for the formation of identity and aptitude for learning; correlation of student (educational) transitions and transitional periods in the life of the personality; situational and chronological factors of the development of the personal educational pathway.

The article defines that psychological and pedagogical content of the concept of «individual educational pathway» is revealed and specified through a number of diverse categories: educational and didactic (technologies of education, educational programs, content of education); resourceful (organizational, human and other resources of the provision and implementation of the personal educational pathway); individual and socio-psychological (biopsychic, personal, social characteristics of the subjects of generation and implementation of the personal educational pathway); cartographic-chronological (as a category that combines subjective and objective educational graphs in the three-dimensional chronological space).

It has been specified that individual educational pathway are characterized by content and dynamic dissimilarity, which develops in the unity of its stable and transitional stages, and psychologically brings together the issues of the individual educational pathway and the life path of the personality.

**Key words:** individual educational pathway, individual educational route, individual educational program, academic tracks, school / training career, student transition.

**Я. В. Сухенко. Індивідуальна освітня траєкторія: аналіз феномену у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях.** Представлено результати міждисциплінарного аналізу змісту та визначень поняття «індивідуальна освітня траєкторія» (далі – ІОТ), а також семантично близьких до нього понять, що активно використовуються у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях.

Показано, що найбільш вживаними в україномовній та російськомовній літературі є такі поняття, як «індивідуальна навчальна / освітня траєкторія», «індивідуальний навчальний / освітній маршрут», «індивідуальна навчальна / освітня програма». В англійськомовних і франкомовних публікаціях для позначення індивідуального руху та прогресу в освіті дослідники використовують такі дефініції: «академічний трек», «шкільна / навчальна кар'єра», «освітя / навчальна траєкторія», «освітній / навчальний шлях», «студентський перехід», і акцентують увагу на таких їх характеристиках, як: особливості соціального походження; наявний освітній досвід суб'єкта навчання; структурованість, послідовність, лінійність, гнучкість процесу набуття освіти упродовж життя; локальні умови навчання в якості чинників формування іден-

тичності та схильності до навчання; співвіднесеність студентських (навчальних) переходів і перехідних періодів у житті особистості; ситуаційно-хронологічні чинники розгортання ІОТ.

Визначено, що психолого-педагогічний зміст поняття «індивідуальна освітня траєкторія» розкривається та конкретизується через низку різнопланових категорій: освітньо-дидактична (технології освіти, освітні програми, зміст освіти); ресурсна (організаційні, людські та інші ресурси забезпечення і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії); індивідуально- та соціально-психологічна (біопсихічні, особистісні, соціальні характеристики суб'єктів породження та реалізації ІОТ); картографічно-хронологічна (як категорія, що поєднує суб'єктивні й об'єктивні освітні графи у тривимірному хронологічному просторі).

Установлено, що ІОТ характеризується змістовою та динамічною неоднорідністю, що виявляється у єдності її стабільних і перехідних етапів.

**Ключові слова:** індивідуальна навчальна / освітня траєкторія, індивідуальний освітній маршрут, індивідуальна освітня програма, шкільна й навчальна кар'єра, студентські переходи.

**Постановка проблеми.** Проблема індивідуальних освітніх траєкторій набула особливої актуальності в контексті розроблення таких сучасних освітніх трендів, як «освіта упродовж життя», «особистісно зорієнтоване навчання», «життєвий шлях». Вона має міждисциплінарний характер, активно досліджується в педагогіці з акцентом на педагогічних умовах, механізмах, формах, ресурсах і засобах створення та реалізації ІОТ на різних рівнях освіти, в соціології – на загальних тенденціях освітніх траєкторій учнів, студентів, дорослих, пов'язаних із проблемами безробіття, соціальної інтеграції, рівності, доступності знань, успішності кар'єри, соціальної політики держав тощо. В окремих наукових розвідках приділяється увага й психологічним аспектам ІОТ, проте психологічний зміст і потенціал цього поняття не розкритий повною мірою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Виділяємо декілька психологічних підходів, які безпосередньо пов'язані з дослідженням проблеми ІОТ. Зокрема, концепцію особистісно зорієнтованого навчання І. Якиманської, в якій введено поняття індивідуальної траєкторії психічного розвитку дитини [7]. Його екстраполяція у навчальний контекст сприяла розвитку уявлень про індивідуальну освітню траєкторію та дозволила О. Носовій визначити її як складне, системне, особистісно значуще утворення, що відрізняється суб'єктною своєрідністю та стійкістю прояву способів навчальної роботи [5]. В теорії особистісних змінювань П. Лушина доведено еквівалентність педагогічної та

психотерапевтичної форм особистісного змінювання, розкрито особливості екофасилітативної форми управління ними як технології, що дозволяє педагогу супроводжувати індивідуальну траєкторію розвитку особистості у практиці освітнього процесу [3]. Згідно з підходом Е. Зеєра, проектування освітніх траєкторій є суб'єктивно значущим для особистості, відповідає індивідуальній логіці розвитку людини – її психологіці, вивчається у контексті неперервної освіти та прогнозування професійного майбутнього [2].

**Виклад основного матеріалу.** Мета дослідження полягає в поглибленні уявлень про ІОТ як психологічний феномен шляхом міждисциплінарного аналізу його змісту та визначень у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях.

Найбільш поширеними в україномовній та російськомовній літературі є такі поняття, як індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний освітній маршрут (далі – ІОМ), індивідуальна освітня програма (далі – ІОП). Щодо співвіднесеності між ними, то існують певні варіації у поглядах дослідників. Н. Шапошникова виходить з того, що ІОП студента являє собою найзагальніший рівень проектування освіти, а конкретизація ІОП проявляється в розробленому ІОМ та ІОТ студента [6]. Л. Вишневська конкретизує напрями реалізації ІОТ (змістовий – відображається у варіативних навчальних планах, які визначають ІОМ; діяльнісний – як спеціальні педагогічні технології; процесуальний – включає організаційні аспекти) та визначає, що ІОТ передбачає наявність ІОМ у якості змістового компонента та технологій освітнього процесу як способів реалізації ІОМ [1]. Ф. Мухаметзянова зазначає, що ІОТ є ширшим поняттям, ніж ІОМ, а участь студента в проектуванні ІОТ відзначається його суб'єктивністю, тобто особливостями мотивації; цілепокладання; локусу контролю; планування; прийняття рішення; безконфліктного спілкування; комунікативності; самовизначення, рефлексії. Тому дослідниця оперує поняттям «суб'єктивний навчальний маршрут» (СОМ) студента вишу та розуміє його як індивідуально-диференційовану навчальну програму, що цілеспрямовано проектується та забезпечує студенту позицію суб'єкта навчально-професійної діяльності при реалізації індивідуальної навчальної траєкторії як суб'єкта її вибору, розробки і реалізації при здійсненні викладачем вишу психолого-педагогічної підтримки його самовизначення та самореалізації [4].

Багатогранність педагогічного змісту феномену ІОТ відображається і в інших його визначеннях: як програми освітньої ді-

яльності старшокласника, розробленої ним спільно з педагогом із різною часткою їх участі, що залежить від готовності учня до цього виду діяльності та наявності у нього відповідних навичок (К. Александрова); як проекту індивідуально диференційованого опанування основною освітньою програмою, що забезпечує студенту вишу як суб'єкту навчально-професійної діяльності позицію суб'єкта вибору ІОТ, розробки та реалізації основної освітньої програми при забезпеченні педагогічних умов (М. Соколова); як персонального шляху досягнення поставленої освітньої цілі (або навчального завдання) конкретним учнем, який відповідає його можливостям, мотивам, інтересам і потребам (П. Сисоєв); як персонального шляху реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті, що є сукупністю його здібностей – оргдіяльнісних, пізнавальних, творчих, комунікативних тощо, процес виявлення, реалізації та розвитку яких відбувається в ході освітнього руху учнів за індивідуальними траєкторіями (А. Хуторський); як прояву стилю навчальної діяльності кожного учня, що залежить від його мотивації, здатності до навчання та здійснюється у співпраці з педагогом (С. Вдовіна, І. Кунгурова); як власної ролі та відповідальності того, хто навчається, в здійсненні пізнавальної діяльності, що виявляє його особистісний потенціал; як безперервної умовної лінії, переміщення за якою особистість здійснює в освітньому просторі відповідно до рівнів підготовки (освітніх цenzів) і з урахуванням наступності раніше набутих знань (Т. Ломакіна).

У психологічних наукових розвідках ІОТ визначається як складне, системне, особистісно значуще утворення, що відрізняється суб'єктною своєрідністю та стійкістю прояву способів навчальної роботи, як персональний шлях реалізації в освіті особистісного потенціалу кожного учня, що визначається двома джерелами: соціальним та природним у їх складних взаємозалежностях (О. Носова); як усвідомлений та відповідальний вибір особистістю цільової орієнтації реалізації власного професійно-освітнього потенціалу відповідно до сформованих цінностей, установок, смислів життєдіяльності та з урахуванням наявності альтернативних освітніх програм, можливостей освітніх організацій (Е. Зеєр, Е. Симанюк); як дидактичний принцип, що має глибокий психологічний зміст у контексті дистанційного е-навчання, що створює безпрецедентні можливості для інтелектуального саморозвитку (М. Смульсон); як цілісна дидактична технологія підготовки студентів у виші, метою якої є підвищен-

ня навчальної мотивації студентів різної професійної спрямованості та підготовка спеціалістів, кваліфікаційно зорієнтованих на запити ринку праці; як технологія, що дає змогу вивести навчальний процес підготовки майбутніх спеціалістів на рівень смислової саморегуляції шляхом смислоутворення та смислови-явлення самими студентами (К. Дзюба); як розділ психології, що вивчає особливості «топографії» особистості, тобто з точки зору просторово-часових її характеристик; як унікальне поєднання внутрішніх засобів, способів, умов діяльності для досягнення поставленої освітньої мети в певних заданих зовнішніх умовах; як особливості руху / розвитку особистості на освітній мапі місцевості; як психолого-педагогічна технологія, що зумовлює дидактичну потребу в постійному перевизначенні, довивзначенні навчального змісту в конкретних умовах (П. Лушин).

Отже, психолого-педагогічний зміст ІОТ є досить широким, розкривається та конкретизується низкою різнопланових категорій, які за аналізом семантичних одиниць, що містяться у наведених вище визначеннях, можна позначити так:

- дидактично-ресурсна категорія описується такими семантичними одиницями, як технологія освітнього процесу, дидактичний принцип у контексті е-навчання, програма освітньої діяльності, освітня програма, альтернативна освітня програма, можливості освітніх організацій; довивзначення навчального змісту в конкретних умовах;

- індивідуально- та соціально-психологічна – як установка, потреба, мотив, інтерес, здібності, цінності, відповідальність, локус контролю, цілепокладання, вибір, самовизначення, стиль навчальної діяльності, соціально-професійна спрямованість, ціннісно-смислова орієнтація, саморегуляція, суб'єктність, інтелектуальний саморозвиток, безконфліктне спілкування, комунікативність, педагогічна форма особистісних змінювань;

- картографічно-процесуальна – як персональний шлях досягнення освітньої цілі та реалізації особистісного потенціалу учня в освіті, безперервна умовна лінія переміщення в освітньому просторі, процес проектування й опанування освітньою програмою, просторово-часові характеристики особистості, особливості руху / розвитку особистості на освітній мапі місцевості тощо.

Аналіз англomовних і франкомовних публікацій із проблеми ІОТ засвідчив, що зарубіжні дослідники фокусуються на дещо інших аспектах і роблять відповідні наголоси у визначеннях, що



диференціюються в різних науково-теоретичних підходах для позначення індивідуального руху та прогресу в освіті. У роботі канадських учених (D. Pierre, P. France, T. Claude, G. Amélie) відображено традиції використання семантично близьких понять таким чином [7]:

– «академічний трек / доріжка» (англ. – «*academic tracks*») використовують для характеристики процесу набуття освіти, що співвідноситься з організаційною структурою формальної освіти, означає послідовні кроки, здійснені під час індивідуального просування (прогресу) в ній, та меншою мірою відображає специфіку нелінійного навчання;

– «шкільна й навчальна кар'єра» (англ. – «*school and learning careers*») – позначає лінію навчання особистості, що характеризується успішністю у навчанні, переходами на наступний / вищий рівень, вибір певного напрямку / профілю навчання; послідовність подій, що через освіту та навчання формують і перетворюють індивідуальну ідентичність; складну взаємодію між соціальними, економічними структурами, що формують життя людей, та освітніми установами, що визначають процеси, пов'язані з навчанням та самими учнями;

– «освітня та навчальна траєкторії» (англ. – «*educational and learning trajectories*») – акцентується увага на соціальному статусі особистості, її соціальному походженні, належності до різних соціальних груп (наприклад, освітні траєкторії письменників, учених, художників), позначає особливості соціального походження, оточення, що задають орієнтири, «планку», можливі напрями освіти, зв'язок із сімейною освітньою традицією;

«навчальний шлях» (англ. – *learning pathway*) – відображає результат власне освітнього досвіду, подій та освітніх шляхів, результат освітніх ситуацій, що відбуваються у межах формального навчання і шкільної системи. Дослідники зазначають, що, зазвичай, навчальні шляхи включають усі освітні ситуації незалежно від локації або навчального контексту, а освітній шлях (англ. – *educational pathway*) відбувається всередині шкільної системи. В їхньому власному розумінні: «Освітні шляхи (англ. – *educational pathways*) є низкою рішень, подій та ситуацій, що стосуються навчання й освіти у навчальному середовищі, за яких результат може бути «упорядкованим» (наприклад, коли шлях розгортається відповідно до формальної структури системи) або ні (наприклад, коли шлях зазнає розривів або біфуркацій). Цілісність освітньої траєкторії виявляється у планових,

структурованих етапах середньої та вищої освіти і нелінійних етапах, зумовлених зовнішніми ситуативними та внутрішніми мотиваційними чинниками. При цьому освітній шлях визначають чотири ключові протиріччя: між особистістю та установою, між суб'єктивними та об'єктивними ситуаціями; між шкільним навчанням та позакласним досвідом; між минулим досвідом / досягненнями та очікуваннями щодо майбутнього» [7, с. 17].

М. Aro, А. Walther також визначають освітні траєкторії (англ. – *educational trajectories*) з акцентом на сукупності переходів між рівнями освіти й установами, що призводять до різних рівнів освітнього капіталу. Чинниками впливу на них визначають індивідуальний вибір особистості, структури соціальної нерівності, інституційні механізми, що забезпечують доступ до освіти впродовж усього життєвого циклу. Дослідники дійшли висновку, що освітні траєкторії можуть за певних умов призводити до соціальної мобільності, але загалом соціальні структури впливають як на індивідуальний вибір, так і на можливість таким чином, що статус-кво, як правило, зберігається. Згідно порівняльного аналізу різні режими переходу мають на увазі різні констеляції освітніх траєкторій, що також зумовлені різним співвідношенням між освітою та добробутом при формуванні індивідуальних життєвих курсів [10].

Т. Gale, S. Parker зосередили увагу на вивченні проблеми студентських / учнівських переходів (англ. – *student transition*), пов'язуючи її актуальність із новою плінною повсякденністю та її невід'ємним атрибутом – освітою особистості упродовж життя. Студентські переходи розуміються ними як зміна напрямку руху студентів у формальній освіті та розглядаються у контексті широкої проблематики життєвих переходів або перехідних періодів. Дослідники шукають відповідь на питання: як певні форми досвіду, ідентичності та відповідних ставлень особистості зберігаються та / або змінюються під впливом формальної передачі знань і сенситивності. Відповідь на це питання репрезентована у типології студентських переходів у вищій освіті (що базується на таких критеріях, як: зміни під час освітніх переходів, їх динаміка, особливості організації, змісту, форм навчання) та включає: перехід як індукцію (англ. – *transition as induction*) – послідовно визначені періоди корегування, у тому числі інкубації, з одного інституційного та / або дисциплінарного контексту до іншого; їх динаміка визначається інституційними нормами та процедурами, характеризується лінійністю, поступовістю, визначеною

часовою перспективою, контекстуальним знайомством із кризами; перехід як розвиток (англ. – *transition as development*) – передбачає перехід від одного життєвого етапу до іншого (наприклад, від студента до фахівця), спирається на поняття ідентичності, пов’язується з трансформаціями, метаморфозами студентської / професійної ідентичностей; перехід як становлення (англ. – *transition as becoming*) являє собою нескінченний ланцюг фрагментарних змін реалій життя та суб’єктивного досвіду від народження до смерті; має ризоматичний, зигзагоподібний, спіралеподібний характер, системи є гнучкими, ідентичність ефемерною, кризи сприймаються як стадії, що не є специфічними або обов’язково проблематичними [9, с. 16–18].

Отже, аналіз зарубіжних підходів до розуміння специфіки просування та прогресу особистості в освіті, а також визначення англомовних понять, синонімічних поняттю ІОТ, поглиблюють уявлення про цей феномен та дозволяють визначити такі пов’язані з ним характеристики: особливості соціального походження та оточення; наявний освітній досвід суб’єкта навчання; структурованість, послідовність, лінійність, гнучкість процесу набуття освіти, упродовж життя; локальні умови навчання в якості чинників формування ідентичності та схильності до навчання; характер (графіка) траєкторії, співвіднесеність студентських (навчальних) переходів і перехідних періодів у житті особистості; ситуативно-хронологічний чинник розгортання ІОТ.

**Висновки.** Аналіз змісту та визначень поняття ІОТ, а також семантично близьких понять у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях (педагогічних, соціологічних і власне психологічних) відображає різні концептуальні підходи, світоглядні та наукові позиції авторів стосовно цього феномену, багатогранну сутність і складність індивідуалізованого процесу набуття освіти особистістю упродовж життя та дає змогу сформулювати такі висновки:

- ІОТ особистості характеризуються змістовою та динамічною неоднорідністю, що виявляється у єдності її стабільних і перехідних етапів та зближує у психологічному плані проблеми індивідуальної освітньої траєкторії, розвитку особистості, особистісних змінювань, життєвого шляху особистості;
- найближчим за семантикою англомовним відповідником для поняття «індивідуальна освітня траєкторія», що відображає його психологічний зміст, є поняття «personal educational pathway». Поняття «student transition» – «студентський перехід» наразі не досить поширене в україномовній семантиці,

проте, у психологічному контексті дослідження стабільних і перехідних періодів у житті особистості, видається логічним і невід'ємним атрибутом ІОТ, її специфічним етапом (фазою);

– психолого-педагогічний зміст ІОТ розкривається та конкретизується у таких категоріях: освітньо-дидактичній (технології освіти, освітні програми, зміст освіти); ресурсній (організаційні, людські та інші ресурси забезпечення і реалізації ІОТ); індивідуально- та соціально-психологічній (біопсихічні, особистісні, соціальні характеристики суб'єктів породження та реалізації ІОТ); картографічно-хронологічній (як категорія, що поєднує суб'єктивні й об'єктивні освітні граfi у тривимірному хронологічному просторі);

– існуючі практики реалізації ІОТ особистості на різних рівнях формальної освіти обмежені чинним форматом відбору претендентів на навчання та власне особливостями організації, змістового наповнення освітнього процесу, забезпечують можливості вибору власної траєкторії у доволі вузькому діапазоні та мають ознаки декларативно-маніпулятивного характеру, що зумовлює нагальну потребу в розробленні більш реалістичних та відповідних умовам VUCA-світу моделей реалізації ІОТ особистості.

**Перспективи подальших досліджень** проблеми ІОТ пов'язуємо з вивченням психологічних детермінант ІОТ.

#### **Список використаних джерел**

1. Вишневская Л. Л. Исследовательская деятельность учащихся гимназии как средство реализации их индивидуальных образовательных траекторий : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Л. Вишневская ; Ярославский гос. пед. ун-т. – Ярославль, 2008. – 174 с.
2. Зеер Э. Ф. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74–82.
3. Лушин П. В. Хаос и неопределенность: от страдания – к росту и развитию [Текст] : монография / П. В. Лушин. – Киев, 2017. – 144 с. – (Серия «Живая книга» ; Т. 4).
4. Мухаметзянова Ф. Г. Проектирование индивидуальной образовательной траектории и маршрута студента ВУЗа – будущего бакалавра / Ф. Г. Мухаметзянова, Р. В. Забиров // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4-1 (111). – С. 130–134.

5. Носова Е. П. Психолого-педагогические условия выявления и поддержки индивидуальной образовательной траектории ученика [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Елена Павловна Носова. – М., 2009. – 142 с.
6. Шапошникова Н. Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия / Н. Ю. Шапошникова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 5. – С. 39–44.
7. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64–78.
8. Doray Pierre. Educational Pathways: Some Key Concepts / Pierre Doray, France Picard, Claude Trottier, Amélie Groleau // The Canada Millennium Scholarship Foundation, Millennium Research Series. – 2009. – № 44, June.
9. Gale Trevor. Navigating student transition in higher education: induction, development, becoming, in Universities in transition : foregrounding social contexts of knowledge in the first year experience / Trevor Gale, Stephen Parker. – Adelaide, S. A. : University of Adelaide Press, 2014. – P. 13–39.
10. STYLE: Strategic Transitions For Youth Labour In Europe [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.style-research.eu/resource-centre/glossary/educational-trajectories/>.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Vishnevskaja L. L. Issledovatel'skaja dejatel'nost' uchashhijh gimnazii kak sredstvo realizacii ih individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / L. L. Vishnevskaja ; Jaroslavskij gos. ped. un-t. – Jaroslavl', 2008. – 174 с.
2. Zeer Je. F. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovanija / Je. F. Zeer, Je. Je. Symanjuk // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 3. – S. 74–82.
3. Lushin P. V. Haos i neopredelennost': ot stradanija – k rostu i razvitiju [Tekst] : monografija / P. V. Lushin. – Kiev, 2017. – 144 s. – (Serija «Zhivaja kniga» ; T. 4).
4. Muhametjanova F. G. Proektirovanie individual'noj obrazovatel'noj traektorii i marshruta studenta VUza – budushhego bakalavra / F. G. Muhametjanova, R. V. Zabirov //

- Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2015. – № 4-1 (111). – S. 130–134.
5. Nosova E. P. Psihologo-pedagogicheskie uslovija vyjavlenija i podderzhki individual'noj obrazovatel'noj traektorii učenika [Tekst] : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Elena Pavlovna Nosova. – M., 2009. – 142 s.
  6. Shaposhnikova N. Ju. Individual'naja obrazovatel'naja traektorija studenta: analiz traktovok ponjatija / N. Ju. Shaposhnikova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 5. – S. 39–44.
  7. Jakimanskaja I. S. Trebovanija k uchebnym programmam, orientirovannym na lichnostnoe razvitie shkol'nikov / I. S. Jakimanskaja // Voprosy psihologii. – 1994. – № 2. – S. 64–78.
  8. Doray Pierre. Educational Pathways: Some Key Concepts / Pierre Doray, France Picard, Claude Trottier, Amélie Groleau // The Canada Millennium Scholarship Foundation, Millennium Research Series. – 2009. – № 44, June.
  9. Gale Trevor. Navigating student transition in higher education: induction, development, becoming, in Universities in transition : foregrounding social contexts of knowledge in the first year experience / Trevor Gale, Stephen Parker. – Adelaide, S. A. : University of Adelaide Press, 2014. – P. 13–39.
  10. STYLE: Strategic Transitions For Youth Labour In Europe [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.style-research.eu/resource-centre/glossary/educational-trajectories/>.

*Received June 19, 2017*

*Revised July 13, 2017*

*Accepted August 14, 2017*

## **Внутрішня та зовнішня орієнтація як вираження життєвої позиції людини (ретроспективний аналіз західних теорій)**

---

Tavrovetska N. I. Internal and external orientation as an expression of human life position (retrospective analysis of Western theories) / N. I. Tavrovetska // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 383–398.

---

**N. I. Tavrovetska. Internal and external orientation as an expression of human life position (retrospective analysis of Western theories).** This article is devoted to the analysis of the concept of «life position» in historical aspect. The structural characteristics of the position of the individual as one of the fundamental categories of personality psychology in Western researches are traced. The results of the analysis of the concept of «life position» as the structural formation of a personality have shown that although the set of basic attitudes to the world, to people, to oneself is traditionally considered as an expression of personal position, they are conditional on various structural components and integrated personality characteristics.

Retrospective analysis of the concept made possible to reveal peculiarities of interpretation and use of «position of the individual», «life position» in various foreign theories and concepts. In Adler's works the concept of «position» was firstly discovered. The author also introduces such definitions as «lifestyle», «life plan». It was determined that one of the earliest fundamental psychological Young's theories in its essence is directly related to the vital position – the location of the individual on introversion-extroversion continuum. In subsequent psychological theories human position was considered concerning external or internal world. The authors describe it with different terms and definitions: Julian Rotter's concept of locus of control (internal and external locus of control), the author's concept of Charles Rogers (personal responsibility for active and passive positions), the existential approach and sense psychology of Viktor Frankl and Alfred Langley (existential position), the modern theory of self-determination of Edward Dickey and Richard Ryan (three types of causal orientations of the personality in life position).

The article states that the main source of life position is a person's world-view, a system of values, experience, knowledge gained but personal

position is the basis for human potentialities in personal and social plans. It is proved that one of the fundamental questions of life position is whether a person is able to make free choice actively and independently or his / her behavior is determined by external personal factors.

**Key words:** position, lifestyle, individual lifestyle, extraversion / introversion types of personality, internal and external positions, responsibility, self-determination, causal orientations.

**Н. І. Тавровецька. Внутрішня та зовнішня орієнтація як вираження життєвої позиції людини (ретроспективний аналіз західних теорій).** Статтю присвячено аналізу поняття «життєва позиція» в історичному аспекті. Простежено структурні характеристики позиції особистості, як однієї з фундаментальних категорій психології особистості у західних дослідженнях. Результати аналізу поняття «життєва позиція» як структурного утворення особистості показали, що хоча й традиційно виявом особистісної позиції вважають сукупність основних ставлень до світу, до людей, до себе, вони зумовлені різними структурними компонентами та інтегральними характеристиками особистості.

Ретроспективний аналіз поняття дозволив установити особливості трактування та вживання термінів «позиція особистості», «життєва позиція» у різних закордонних теоріях та концепціях. У працях А. Адлера вперше розкрито поняття «позиція», автор також вводить такі дефініції, як «стиль життя», «життєвий план». Визначено, що одна з найбільш раних фундаментальних психологічних теорій К. Г. Юнга, яка за своєю сутністю безпосередньо стосується життєвої позиції – розташування особистості на континуумі інтроверсія-екстраверсія. У наступних психологічних теоріях позиція людини розглядалась стосовно зовнішнього або внутрішнього світу. Автори описують її за допомогою різноманітних термінів та визначень: концепція локусу контролю Джуліана Роттера (інтернальний та екстернальний локус контролю), авторська концепція Карла Роджерса (особистісна відповідальність за активну та пасивну позицію), екзистенціальний підхід та психологія сенсу Віктора Франкла й Альфріда Ленгле (екзистенціальна позиція), сучасна теорія самодетермінації Едварда Десі і Річарда Райана (три типи каузальних орієнтацій особистості у життєвій позиції).

Зазначено, що головним джерелом формування життєвої позиції є світогляд людини, система життєвих цінностей, життєвий досвід, набуті знання, а особистісна позиція є основою для здійснення людиною своїх внутрішніх потенцій в особистісному, соціальному планах. Доведено, що одне з основоположних питань життєвої позиції полягає у тому, чи може людина активно та незалежно здійснювати вільний вибір або ж її поведінка детермінована зовнішніми щодо неї факторами.

**Ключові слова:** позиція, життєва позиція, індивідуальний стиль життя, екстравертний / інтровертний типи особистості, внутрішня та зовнішня позиції, відповідальність, самодетермінація, каузальні орієнтації.



**Постановка проблеми.** Глибинний аналіз поняття «життєва позиція особистості» дедалі більше привертає увагу вчених й активно вводиться в глосарій різних наук. Водночас цей термін уживається в багатьох різноманітних контекстуальних смислах, позначаючи різні категорії та характеристики особистості чи соціальних явищ. Науково-дослідний статус «життєва позиція» як психологічна категорія отримала лише у другій половині ХХ ст., а до того часу вона розглядалася як складова таких понять, як внутрішня позиція, орієнтація на певну лінію поведінки, спосіб життя, інтеграційна характеристика людини в її самоздійсненні тощо. У різних психологічних джерелах психологічна позиція (життєва позиція) розглядається як цілісна, інтегрована характеристика всього способу життя людини, яка є суб'єктом своєї життєдіяльності. Позиція – це засіб реалізації базових цінностей суб'єкта у його взаємозв'язку з іншими, єдність свідомості та діяльності, а набуття позиції – неперервний процес. Саме ретроспективний аналіз формування та вираження життєвої позиції через внутрішні та зовнішні орієнтації суб'єкта дає можливість конструювати цілісну модель складових життєвої позиції, визначати її векторність, установлювати її типологію.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дефініція «життєва позиція» в останні роки широко вживається у багатьох гуманітарних науках, її теоретичне й емпіричне вивчення не можна назвати однозначним, завершеним та сталим. Питання «позиції» складало предмет уваги значної кількості радянських і пострадянських, вітчизняних та зарубіжних дослідників, таких як К. О. Абульханова-Славська, А. Адлер, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, Л. С. Виготський, Д. О. Леонтьєв, С. Д. Максименко, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм та багато інших, що здійснювали вивчення проблеми на загальнометодологічному рівні.

На рівні теоретико-експериментальних і прикладних досліджень проблеми «життєвої позиції» були предметом таких дослідників, як М. Й. Боришевський, Л. Ф. Бурлачук, Є. І. Головаха, В. П. Казмиренко, О. В. Киричук, Г. С. Костюк, В. Г. Панок, В. В. Рибалка, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Ю. М. Швалб, С. І. Яковенко, Т. С. Яценко та ін. Теоретичний аналіз вищезазначених праць свідчить про те, що «життєва позиція особистості» дедалі більше привертає увагу вчених й активно досліджується, але водночас аналіз джерел засвідчив відсутність історичного огляду життєвої позиції особистості західних теорій психології особистості.

**Метою статті** є аналіз та систематизація теоретико-емпіричних досліджень західних теорій вираження життєвої позиції через внутрішні та зовнішні орієнтації особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Термін «позиція» вперше використав австрійський психолог та лікар, основоположник індивідуальної психології А. Адлер. Хоча в публікаціях ученого прямо не сформульовано поняття життєвої позиції, його наукові погляди дуже співзвучні сучасним уявленням про цей феномен і, по суті, є предтечою всієї психології життєвого шляху особистості. Індивідуальна психологія пропонує погляд на життя як цілісність, у котрій кожна одинична реакція, кожен імпульс або симптом виявляють частину індивідуальної життєвої установки. Отже, єдність особистості проявляється в тому, що кожна дія людини здатна відобразити загалом увесь її життєвий шлях. Теза А. Адлера про постійний рух, інтерпретована сучасними термінами, означає, що особистість завжди і невпинно знаходиться у процесі становлення, розвитку [12, с. 23].

Телеологічна концепція А. Адлера передбачає *спрямованість до кінцевої мети* – постійну провідну ідею, життєву ціль (life goal), котра визначає розвиток усієї особистості та керує побудовою її життєвого плану [1, с. 9]. Як відомо, в автора такою метою є «рух до більшого», прагнення стати цінною та значущою особистістю (самоствердження задля подолання комплексу неповноцінності, закладеного самою природою людини): «...і той, хто уважно розглянув цей рух, розуміє, що йде безперервна робота над створенням цілісної особистості, яка прагне виробити *власну позицію* щодо важливих питань». Фіксація цієї позиції (мети) і надання їй конкретної форми встановлює напрямок та орієнтованість життя. В усіх психічних проявах А. Адлер виявляє цілеспрямованість, відповідно до якої впорядковуються сили, інстанції, переживання, бажання і страхи, дефекти та здібності людини.

Для характеристики індивідуальної моделі життєвої поведінки, що наближає людину до досягнення цієї мети, А. Адлер використовує різні поняття. У ранніх роботах мова йде про неусвідомлюваний «прототип» як модель майбутньої дорослої особистості, що формується у віці від трьох до п'яти років, пізніше про «життєвий план» як основу, що набуває сенсу, котрий формується з життєвого досвіду та є спрямовуючою силою. Автор часто вдається до метафор: «формула життя», «путівна лінія» (guiding lines), «мелодія життя». Із середини 1920-х років у працях А. Адлера з'являється термін «стиль життя» (life style), котрий в

авторській концепції тотожний *self*, тобто цілісній особистості. Це індивідуальність, яка виражається і формується в певному оточенні (основний підхід до життя, унікальна відповідь окремої людини на її спадковість і навколишнє середовище). У тлумаченні А. Адлера стиль життя розглядається радше як динамічний принцип, ніж як певна сутність або структура всередині психіки. Також Адлер використовував слова, що пізніше увійшли в психологію як окремі поняття: установка, ставлення, позиція, орієнтація тощо.

Поняття індивідуального стилю життя включає в себе низку додаткових підпорядкованих концептів, що стосуються ступеня активності людини та її місця у системі соціальних стосунків. Серед них – життєва позиція (а також уявна мета, шляхи її досягнення, концепція самості, особистісні ідеали та загальний світогляд) [12, с. 147].

Одна з найбільш ранніх фундаментальних психологічних теорій, яка за своєю сутністю безпосередньо стосується життєвої позиції – розташування особистості на континуумі *інтроверсія-екстраверсія*. Ця типологія запропонована Карлом Густавом Юнгом на початку ХХ ст. В основі розділення особистісних типів лежить загальна установка свідомості щодо об'єкта, котрий або притягує життєву енергію суб'єкта, або, навпаки, ніби відштовхує енергію, спрямовуючи її в бік суб'єкта. Екстравертована орієнтація проявляється в спрямованості інтересу людини на зовнішній світ, людей, предмети. Інтровертована орієнтація характеризується заглибленістю у внутрішнє життя, у світ власного досвіду та почуттів. Інтроверти бачать оточуючий світ у тому ключі, в якому він впливає на них, тоді як екстраверти більше пов'язані з власним впливом на світ.

Важливо, що ці установки взаємно виключають одна одну – людина не може в один і той самий момент поводитися і як інтроверт, і як екстраверт. К. Г. Юнг порівнював ці два способи поведінки з серцебиттям: як ритмічне чергування між циклами скорочення (інтроверсія) та розширення (екстраверсія) [11, с. 248]. Тим не менше, кожна людина загалом віддає перевагу тій чи іншій установці у своєму житті. Комбінація провідної та допоміжної Его-орієнтацій визначає поведінку та робить її передбачуваною. У кожного способу свої недоліки і переваги, але найкраще – бути гнучким, використовуючи найбільш адекватний ситуації атитюд, що забезпечує динамічний баланс між ними та запобігає виникненню фіксованих, ригідних способів відповіді світу. При цьому К. Г. Юнг був переконаний, що людина неодмінно зали-

шається екстравертом або інтровертом на все життя, оскільки спрямованість потоку лібідо (як дифузної життєвої творчої сили) назовні або всередину визначається спадковістю [11, с. 324].

Юнгіанська теорія психологічних типів лягла в основу Myers-Briggs Type Indicator, одного з найпопулярніших опитувальників у західній персонології. На пострадянському психологічному просторі більш відомий опитувальник темпераменту Айзенка (EPI, EPG), у якому також запропоновано бачення описаних вище типів. При цьому Ганс Айзенк спирався на власну ієрархічну модель організації поведінки, в якій *екстравертний / інтровертний типи* займають найвищий щабель (*суперфактори*), підпорядковуючи собі особисті риси, звички, специфічні думки і дії індивіда. При цьому Г. Айзенк вважав, що головна причина відмінностей між екстравертами й інтровертами – рівень збудливості кори головного мозку, який є, переважно, спадковим. В одній із найпопулярніших сьогодні диспозиційних моделей, заснованих на лексичному описі рис особистості «Big Five», фактор *екстраверсії* також є визначальним (Goldberg; Costa & McCrae, адаптація в Україні Л. Бурлачук, К. Рахубовська та ін., 2011). Цей вимір включає в себе ступінь активності індивіда, схильності до домінування, товариськості, пошуку вражень та прояву почуття провини.

Важливо, що крім фундаментального теоретичного значення, чинники екстраверсії-інтроверсії забезпечені міцними психометричними інструментами та достовірно підтверджені в численних емпіричних дослідженнях. Сьогодні напрацьована величезна методологічна база щодо практичного використання цієї типології у міжособистісних стосунках, у професійному та повсякденному житті. Доведено, що фактори екстраверсії-інтроверсії мають надкультурний характер.

У наступних психологічних теоріях позиція людини щодо зовнішнього або внутрішнього світу описувалась за допомогою різноманітних термінів та визначень. Серед них слід окремо зупинитися на концепції локусу контролю Джуліана Роттера. Ця теорія є продовженням і уточненням біхевіористичного напрямку, вносячи в нього положення про те, що формування реакції людини на впливи оточуючого середовища опосередковане когнітивними факторами, в першу чергу – очікуваннями стосовно майбутнього. Автор вводить поняття *локус контролю* (*locus of control*) як узагальнене очікування людини щодо того, якою мірою підкріплення залежать від її власної поведінки, а якою – контролюються силами ззовні. Іншими словами, поведінка фор-

мується завдяки здатності людей бачити причинний зв'язок між своїми діями і появою відповідних підкріплень. Особи, впевнені, що джерело подій знаходиться всередині них самих (інтернальний локус контролю), вірять у те, що вони можуть керувати своєю долею і, зазвичай, намагаються досягти своїх цілей, маючи узагальнене очікування, що такі старання матимуть успіх. Люди з екстернальним локусом контролю впевнені, що їх життям переважно керують зовнішні сили: випадок, удача, доля або поведінка інших людей [14, с. 2].

Отже, від локусу контролю залежить загальна здатність людини керувати подіями свого життя. Важливо зазначити, що як ситуація, так і сама особистість впливають на відчуття контролю життя – людина з узагальненим очікуванням успіху в одній ситуації в іншій може відчувати себе малоздатною управляти подіями. Запропонована Дж. Роттером «Шкала внутрішнього та зовнішнього контролю» не отримала поширення в нашій країні, на відміну від її модифікації у виконанні Є. Ф. Бажина, Є. А. Голинкіна, Л. М. Еткінда (методика «Рівень суб'єктивного контролю»). Але при цьому Дж. Роттер застерігає від помилок в інтерпретації локусу контролю та тлумаченні даних, отриманих за допомогою цієї шкали. Рівень контролю слід розглядати не як безпосередню причину дій людини в конкретних ситуаціях, а лише як індикатор її узагальнених очікувань. Цей показник також не слід пов'язувати із соціально корисними характеристиками особистості, оскільки крайні значення обох полюсів є небажаними (найздоровішим є середній рівень із певним відхиленням у бік внутрішнього контролю) [8; 14].

Подібні характеристики використовує Карл Роджерс, описуючи закономірні зміни ціннісної сфери по мірі розвитку від дитинства до дорослості. Вихідним положенням авторської концепції є те, що людська істота на початковому етапі свого розвитку має зрозумілий ціннісний вибір, обґрунтований «мудрістю власного тіла», тобто вважає за краще ті фрагменти досвіду, які підтримують і підсилюють організм в актуальній ситуації. Найважливіший аспект такого підходу до цінностей полягає в тому, що локус ціннісного процесу розташовується всередині людини: «На відміну від багатьох із нас, немовля знає, що йому подобається, а що не подобається, і вихідна точка цих ціннісних виборів знаходиться безпосередньо в ньому. Воно – центр ціннісного процесу; основи для вибору йому надають власні органи чуття. У цьому сенсі воно не зазнає впливу ні з боку батьків, що мають свої уявлення про те, чому слід було б віддати перевагу, ні з боку

церкви, ні з боку кращого експерта в даній області або рекламної фірми. Його організм, спираючись на власний досвід, каже без слів: «Це добре для мене» [6, с. 211].

Проте з часом дитина пізнає і засвоює відносно своєї поведінки ті оціночні судження, котрих дотримуються інші люди, важливі для неї. У міру цього дитина втрачає контакт із власним ціннісним процесом: «Щоб зберегти любов, вона змінює мудрості свого організму, змінює локус оцінювання і намагається вести себе відповідно до цінностей, установлених іншими» [6, с. 217]. Отже, намагаючись здобути чи втримати любов, схвалення, визнання або повагу, людина втрачає внутрішній локус оцінювання, який мала в дитинстві, і поміщає його назовні. Поступово приймаючи цінності й установки інших людей у якості своїх – навіть тоді, коли ті дуже відрізняються від власного актуального переживання, дитина вчиться базовій недовірі до власного досвіду як керівного принципу поведінки. Але оскільки тепер цінності не ґрунтуються на безпосередньому оцінюванні свого актуального стану, вони фіксуються, перестають бути рухливими. Таким чином люди накопичують упродовжені ціннісні шаблони, якими згодом керуються все своє життя.

К. Роджерс звертає особливу увагу на розходження між засвоєними зовнішніми цінностями та внутрішнім досвідом дорослої людини, що стало ознакою сучасної життєвої кризи, фундаментального відчуження людини від самої себе. Оскільки людина перемістила свій локус оцінювання в інших і втратила контакт із мудрістю власного існування, то відчуває себе глибоко невпевненою у своїх цінностях і не захищена ними. Це змушує людину ще більш ригідно та плутано дотримуватися засвоєних ціннісних понять.

К. Роджерс зазначає, що чим більше людина намагається прислухатися до себе і своїх внутрішніх переживань (і робити те ж саме стосовно інших людей), тим більше вона поважає складні перипетії життя. Вона стає менш схильна поспішати залагоджувати справи, ставити цілі, впливати на людей тощо, натомість вважає за краще залишатися собою і дати можливість іншій людині бути самою собою. Але саме така пасивна позиція, властива більше східній філософії, ніж західноєвропейському світогляду, призводить до найглибших та найсуттєвіших змін особистості та її життя: «Чим більше я хочу розуміти і приймати реалії мого досвіду і досвіду інших людей, тим більше змінююся і я, й інші. Це дуже парадоксально: тією мірою, якою кожен із нас хоче бути

самим собою, він виявляє, що змінюється не тільки він, змінюються й інші люди, з якими він пов'язаний» [7, с. 78–128].

Важливо розуміти, що життя – це постійно змінюваний процес, у якому неможливі фіксовані установки. У книзі «Становлення особистості» («On Becoming a Person») К. Роджерс пише: «...І для мене, і для моїх клієнтів життя найбільш багате і благодатне, якщо воно рухається, тече. Це відчуття і зачаровує, і трішки лякає. Мені найкраще, коли я можу дозволити моєму досвіду нести мене кудись уперед, у напрямку до цілей, які я ще туманно собі уявляю. У цьому русі, в потоці багатого життєвого досвіду, в спробах зрозуміти його мінливу складність стає зрозумілим, що в ньому немає місця чомусь незмінному. Коли я можу таким чином плисти в цьому потоці, мені стає зрозуміло, що не може бути ані закритої системи вірувань, ані незмінної системи принципів, яких я дотримуюся, в яких я міг би переконувати інших людей і примушувати їх їм слідувати. Життя спрямовується постійно мінливим розумінням і осмисленням мого досвіду. Воно завжди в розвитку, в становленні» [6, с. 236].

Один із найважливіших наслідків розкриття власного «Я» стосується прийняття людиною відповідальності за власне життя. В аспекті терапії воно пов'язане, в першу чергу, з усвідомленням власних проблем та прийняттям на себе відповідальності як за їхнє виникнення, так і за процес вирішення.

Ми вважаємо відповідальність одним із ключових моментів у розумінні життєвої позиції людини. К. Роджерс приділяє йому багато уваги – як в описі власного розуміння життя, так і психотерапевтичного досвіду, а також деяких законів соціальних стосунків. Прийняття відповідальності, що виникає зі «свободи бути собою», завжди супроводжується тривогою і невпевненістю, людина рухається у напрямку до них обережно, навіть зі страхом. Водночас, вона відчуває неабияку силу, коли усвідомлює себе унікальною, відповідальною за себе істотою. Найчастіше зробити вибір – важке завдання, адже немає гарантії, що він дійсно веде до самоздійснення і самоактуалізації. Але помилки завжди можуть бути виправлені, якщо індивід відкритий внутрішньому досвіду, довіряє власній тотальності. Якщо обрані дії не зміцнюють особистість, це обов'язково буде помічено, і людина відповідно уточнить чи перегляне напрямок відносно справжньої мети [6; 7].

Найбільше уваги закономірностям та механізмам здійснення власного вибору – ціннісного, вчинкового, життєвого приділено в системі екзистенціального аналізу та працях із психології

сенсу. Віктор Франкл та засновник сучасної логотерапії Альфред Ленгле пишуть про типи ставлення до життя: вичікувальний, вимагаючий та екзистенційний. Сутністю останнього є усвідомлена позиція стосовно власного життя.

Основоположим моментом екзистенціальної психології є безперечна свобода вибору людини в рамках умов свого життя. Ця свобода одночасно тривожить людину та ставить їй завдання зрозуміти, на що орієнтуватися в ході прийняття своїх рішень. Універсальною основою обґрунтованості й виправданості життєвих рішень у В. Франкла постає сенс ситуації – це можливість, що виникає з навколишньої дійсності; абсолютно реалістичний, відповідний обставинам найкращий шлях, що визначає життєвий курс [10, с. 17].

В екзистенціальній позиції виділяється окремий різновид цінностей, який А. Ленгле називає особистими життєвими установками – життєвою позицією. Важливо, що такі цінності найбільшою мірою проявляються саме в кризові, несприятливі моменти життя. Зіштовхуючись зі стражданнями, з шокowymi подіями, які назавжди змінюють її життя, людина не втрачає повністю свободу і не перестає існувати як особистість, а знаходить відповідь на питання, навіщо їй пережити це страждання. Цей сенс не тільки надає цінність життю, але і слугує серйозною підставою для того, щоб людина, котра опинилася у важкій ситуації, продовжувала жити. Знаходячи сенс, людина відкриває новий шлях, де життєвим орієнтиром виступає цінність, заради якої варто продовжувати жити. Там, де неможливо змінити умови й обставини, де людина позбавлена можливості радіти життю, всупереч усім негараздам відкривається шанс відвоювати у долі особистісний сенс завдяки своїй внутрішній життєвій позиції, особистій життєвій установці. Отже, всупереч несприятливим умовам, людина росте і стає більш зрілою, розкриваючи все краще, що є у ній [4].

Серед сучасних напрямків позитивної психології виділяється *теорія самодетермінації* Едварда Десі та Річарда Райана, сфокусована на вирішенні проблеми діалектичного протистояння активного «Я» та різноманітних зовнішніх і внутрішніх сил, із якими особистість зустрічається в процесі розвитку. В центрі теорії – постулат про існування у людини трьох базових психологічних потреб: в автономії (відчувати себе діячем, ініціатором і причиною власного життя), компетентності (бути ефективною, відгукуючись на виклики навколишнього середовища) та прив'язаності до інших людей. Задоволення цих базових потреб



визначає психологічне благополуччя, оптимальне функціонування, ефективну діяльність і здоровий розвиток особистості. Особливе значення надається потребі в автономії, і саме розробка цього конструкту є найбільш оригінальним і важливим внеском авторів у психологію особистості й мотивації. Відчувати себе автономним не означає бути незалежним від інших, а передбачає *самодетермінацію* власної поведінки. Це здатність людини вибирати і діяти на основі власного вибору, що базується на усвідомленні своїх потреб, а також зіставленні їх із зовнішніми умовами (на противагу задоволенню потягів, підкріплюваним реакціям, діям на основі зобов'язань, примусів й інших поведінкових детермінант). Це поняття враховує як власний внутрішній вибір людини, так і об'єктивно існуючі обмеження для свободи вибору [3, с. 103]. Автори вважають, що самодетермінація є не тільки здатністю, але й потребою людини – це природна схильність, яка забезпечує гнучку взаємодію із соціальним середовищем. Зазначену вроджену спрямованість можна розглядати як деяку стартову точку процесу розвитку, наступний напрям якого залежить від особливостей взаємодії дитини з навколишнім світом. Розвиток особистості відбувається як взаємна актуалізація внутрішніх потенціалів, інтересів і цінностей та регуляторних механізмів, що призводить до їх гармонізації.

Важливим поняттям теорії самодетермінації є *локус каузальності* – когнітивний конструкт, що представляє міру, якою людина є самодетермінованою при здійсненні поведінки. Загалом характеристики інтернального й екстернального локусів каузальності цілком відповідають роттерівському вченню про локус контролю (відмінність цих понять полягає у тому, що локус контролю відображає точку докладання сил, які контролюють результати поведінки, а локус каузальності відображає точку докладання сил, що детермінують саму поведінку) [9, с. 116]. Спираючись на традиційну дихотомію, автори вводять розуміння того, що локус каузальності може бути безособовим, коли людина сприймає нагороду і результат як незалежні. Пізніше автори ввели до концепції мотиваційні процеси та прийшли до розуміння трьох типів *каузальних орієнтацій* особистості. Поняття каузальних орієнтацій пояснює, що люди схильні інтерпретувати події життя як інформаційні, контролюючі або амотивуючі, і залежно від цього проявляти різні якості поведінки, когнітивної й афективної сфери [13].

1. Внутрішня каузальна орієнтація оперує внутрішньою мотиваційною системою. Таку людину характеризує високий сту-

пінь усвідомлення основних потреб та емоцій, чітке використання інформації для прийняття рішень про поведінку, внаслідок чого розвинене сильне почуття компетентності, самодетермінація і прояв волі. У внутрішньо каузальності особистості немає самозвинувачення в разі невдачі. Має місце гнучка поведінка і чутливість до змін середовища.

2. Зовнішня каузальна орієнтація характеризує прагнення наддосягнень. Такі люди вірять у залежність отриманих результатів від поведінкових реакцій і постійно виробляють різні реакції, прагнучи досягти всіх нових результатів, відшукуючи зовнішні показники успіху. Зовнішньо-каузальна особистість переважно оперує зовнішньою мотиваційною системою, що веде до негнучкості в поведінкових реакціях і в процесах переробки інформації. Особистість вірить тільки в деякі, не завжди реалістичні уявлення про себе і діє відповідно до них, а інформація, що суперечить цьому, блокується. Має місце здійснення вибору, але рішення базуються не на внутрішніх потребах, а на зовнішніх імпульсах і критеріях. Недостатність самодетермінації і дефіцит в управлінні мотивами заміщаються сильною потребою в контролі, що призводить до постійних стресів.

3. Безособова каузальна орієнтація має в своїй основі феномен «вивченої безпорадності», в результаті загальної фрустрації всіх трьох базових психологічних потреб. Такі люди звикають до того, що навколишнє середовище не реагує на їх дії, проявляють мінімум самодетермінації, їх поведінка переважно автоматична.

Кожна людина має всі три орієнтації, проте їх ступінь виразності різниться, що можна використовувати як предиктор психологічного благополуччя і типу саморегуляції діяльності. Зміни каузальних орієнтацій упродовж життя пов'язані з переживанням їх ефективності. Найважливішими для розвитку є перші дванадцять років, саме в цьому віці формується базова орієнтація, яка надалі впливає на здатність вільно вибирати поведінку й управляти своїми мотивами [13; 15, с. 68].

Упродовж трьох десятиліть свого існування зусиллями Е. Десі та Р. Райана і їх численних послідовників концепція самодетермінації перетворилася на потужну метатеорію людської мотивації й особистості, що демонструє наслідки різних форм соціальної регуляції і стимулювання поведінки, породжуючи велику кількість різнопланових емпіричних досліджень того, що спонукає людей діяти, працювати та розвиватись. Теорія самодетермінації має широкий спектр практичного застосування в області дитячо-батьківських відносин, психології навчання,

психології праці, клінічної психології та психології здоров'я. Завдяки роботам Т. О. Гордєєвої, О. Є. Дергачової, Д. О. Леонтєва, О. І. Рассказової, В. І. Чиркова концепція каузальних орієнтацій поступово поширюється і в російськомовному психологічному просторі [2, с. 201; 3, с. 103].

Слід зазначити, що перевірка теорії самодетермінації на матеріалі інших культур викликає суперечки, в першу чергу – сумніви в тому, що потреба в автономії має універсальний характер. Існує думка, що автономія як цінність та, відповідно, самодетермінованість важливі в західних індивідуалістичних культурних контекстах і не мають великого значення для людей зі східних колективістичних товариств. На перевірку цього спрямовані масштабні кроскультурні дослідження (США, Канада, Південна Корея, Росія, Туреччина та ін.), які й досі продовжуються. Загалом результати цих робіт показують, що підтримка автономії в різних сферах життя важлива не тільки в розвинених західних суспільствах, але й у країнах, що значно від них відрізняються [2, с. 234; 5].

**Висновки з дослідження.** Ретроспективний аналіз основних західних напрямів дослідження особистісної психологічної позиції підтвердив, що головним джерелом її формування є світогляд людини, система життєвих цінностей, життєвий досвід, набуті знання. Особистісна позиція є основою для здійснення людиною своїх внутрішніх потенцій в особистісному, соціальному планах. Психологічна стабільність та чітка позиція людини щодо факторів суспільного життя забезпечує її стабільність та орієнтацію в особистісному, впливаючи на соціальну зрілість.

Отже, одне з основоположних питань життєвої позиції полягає у тому, чи може людина активно та незалежно здійснювати вільний вибір або ж її поведінка детермінована зовнішніми щодо неї чинниками.

**Перспективою подальших досліджень цієї проблеми** є теоретичний аналіз внутрішньої та зовнішньої позиції особистості, як вираження її життєвої позиції, у теоріях вітчизняних дослідників.

#### **Список використаних джерел**

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / Альфред Адлер ; пер. с нем. А. М. Боковой. – М. : Когито-Центр, 2002. – 220 с. – (Серия «Классики психологии»).
2. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана / Т. О. Гордеева // Психология мотивации достижения : учеб. пособ. – М. : Смысл ; Академия, 2006. – С. 201–245.

3. Дергачева О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 103–121.
4. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия / Альфريد Лэнгле ; пер. с нем. – 3-е изд. – М. : Генезис, 2008. – 128 с.
5. Психологія особистості в біографіях, подіях, портретах : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Гордієнко, Л. Коpecь. – Київ : Києво-Могилянська академія, 2007. – 304 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Р. Роджерс ; пер. с англ. М. М. Исениной ; под ред. Е. И. Исениной. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
7. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг ; пер. с англ. А. Б. Орлова, С. С. Степанова, Е. Ю. Патяевой. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
8. Фрейджер Роберт. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен ; пер. с англ. А. Боричев, Н. Гришина, Ю. Свенцицкая. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 704 с.
9. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–130.
10. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / Віктор Франкл ; пер. с англ. О. Замойська. – Харків : КСД, 2016. – 160 с.
11. Юнг К. Г. Психологические типы / Карл Густав Юнг ; пер. с нем. С. Лорие. – М.–СПб. : АСТ ; Унив. кн., 1996. – 715 с.
12. Adler A. The Individual Psychology of Alfred Adler / Alfred Adler ; ed. by Heinz L. Ansbacher & Rowena R. Ansbacher. – N. Y. : Harper Torch Books, 1956. – 504 p.
13. Deci E. L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / Edward Deci, Richard M. Ryan. – N. Y. : Plenum Publishing Co., 1985. – 371 p.
14. Rotter J. B. Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement : Psychological Monograph : General and Applied // Julian B. Rotter. – American Psychological Association. – 1966. – Vol. 80. – № 1. – P. 2–7.
15. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / Richard M. Ryan and Edward L. Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – № 1. – P. 68–78.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Adler A. Ocherki po individual'noj psihologii / Al'fred Adler ; per. s nem. A. M. Bokovikova. – M. : Kogito-Centr, 2002. – 220 s. – (Serija «Klassiki psihologii»).
2. Gordeeva T. O. Teorija samodeterminacii Je. Disi i R. Rajana / T. O. Gordeeva // Psihologija motivacii dostizhenija : ucheb. posobie. – M. : Smysl ; Akademija, 2006. – S. 201–245.
3. Dergacheva O. E. Avtonomija i samodeterminacija v psihologii motivacii: teorija Je. Disi i R. Rajana // Sovremennaja psihologija motivacii / pod red. D. A. Leont'eva. – M. : Smysl, 2002. – S. 103–121.
4. Ljengle A. Zhizn', napolnennaja smyslom. Prikladnaja logoterapija / Al'frid Ljengle ; per. s nem. – 3-e izd. – M. : Genезis, 2008. – 128 s.
5. Psihologija osobystosti v biografijah, podijah, portretah : navch. posib. dlja stud. vyssh. navch. zakl. / V. Gordijenko, L. Kopec'. – Kyi'v : Kyjevo-Mogylyans'ka akademija, 2007. – 304 s.
6. Rodzhers K. Vzglyad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka / Karl R. Rodzhers ; per. s angl. M. M. Iseninoy ; pod red. E. I. Ise-ninoy. – M. : Progress, 1994. – 480 s.
7. Rodzhers K. Svoboda uchit'sja / K. Rodzhers, Dzh. Frejberg ; per. s angl. A. B. Orlova, S. S. Stepanova, E. Ju. Patjaevoy. – M. : Smysl, 2002. – 527 s.
8. Frejdzher Robert. Lichnost'. Teorii, uprazhnenija, jeksperimenty / Robert Frejdzher, Dzhejms Fejdimen ; per. s angl. A. Borichev, N. Grishina, Ju. Svencickaja. – SPb. : Prajm-Evroznak, 2006. – 704 s.
9. Chirkov V. I. Samodeterminacija i vnutrennjaja motivacija povedenija cheloveka / V. I. Chirkov // Voprosy psihologii. – 1996. – № 3. – S. 116–130.
10. Frankl V. Ljudyna v poshukah spravzhn'ogo sensu. Psycholog u konctabori / Viktor Frankl ; per. s angl. O. Zamojs'ka. – Har-kiv : KSD, 2016. – 160 s.
11. Jung K. G. Psihologicheskie tipy / Karl Gustav Jung ; per. s nem. S. Lorie. – M.–SPb. : ACT ; Univ. kn., 1996. – 715 s.
12. Adler A. The Individual Psychology of Alfred Adler / Alfred Adler ; ed. by Heinz L. Ansbacher & Rowena R. Ansbacher. – N. Y. : Harper Torch Books, 1956. – 504 p.
13. Deci E. L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / Edward Deci, Richard M. Ryan. – N. Y. : Ple-num Publishing Co., 1985. – 371 p.

14. Rotter J. B. Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement : Psychological Monograph : General and Applied // Julian B. Rotter. – American Psychological Association. – 1966. – Vol. 80. – № 1. – P. 2–7.
15. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / Richard M. Ryan and Edward L. Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – № 1. – P. 68–78.

*Received June 12, 2017*

*Revised July 17, 2017*

*Accepted August 14, 2017*

УДК 159.923.2

*Н. М. Токарева*

[tokareva152681@gmail.com](mailto:tokareva152681@gmail.com)

## **ВАРІАТИВНІСТЬ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

---

Tokareva N. M. Variability of the self-presentation of adolescents in the modern information society / N. M. Tokareva // 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 38. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 398–409.

---

**N. M. Tokareva. Variability of the self-presentation of adolescents in the modern information society.** The article is devoted to the analysis of the problem of adolescents' self-presentation in the context of radical transformations in the postindustrial society. The theoretical generalization of the trends in the development of modern social space has been carried out. System-forming factor of organization of personal vital content in the era of post-industrialization is the information sphere. The concept of self-presentation is regarded as an integral component of a person's social profile, an important factor in the deployment of personal scenarios in the plane of the existential choice of the life-creation vector in an unstable society.

The phenomenon of self-presentation is defined as the process of representation of self-information in interpersonal interaction, focused on managing the impression of oneself in the formation and control of external image. It is recognized that the specifics of communicative situations de-

termine the variability of self-presentation and personality behavior. The basic reasons for changing self-presentation models are noted. It was established that the unique possibilities for modifying self-presentation schemes of the individual provide the Internet as another (alternative) dimension of social reality.

On the basis of the analysis of empirical material, the content of self-presentation of adolescents of 11–15 years is marked, the most significant scales of respondents' self-reflection. The tendencies of psychological and pedagogical support of the constructive development of adolescents in a cognitive-behavioral context are determined. The conclusion is made about the possibility of modifying the mental schemes of adolescent self-presentation in the plane of eliminating cognitive dissonance in situations of interpersonal communication. Attractors of the optimization of self-presentation scenarios recognized the mechanisms of creating the communicative contour of statements in a dialogue situation.

**Key words:** information society, adolescent period, self-presentation, identity, cognitive-behavioral analysis, virtual communication, self-reflection, mechanisms of self-creation, dialogue.

**Н. М. Токарева. Варіативність самопрезентації підлітків у сучасному інформаційному суспільстві.** Статтю присвячено аналізу проблеми самопрезентації підлітків у контексті радикальних трансформацій у постіндустріальному суспільстві. Здійснено теоретичне узагальнення тенденцій розбудови сучасного соціального простору. Системоутворюючим чинником організації життєвого контенту особистості в епоху постіндустріалізації визнано інформаційну сферу. Концепт самопрезентації розглядається як невід'ємна складова соціального профілю людини, важливий фактор розгортання особистісних сценаріїв у площині екзистенційного вибору вектора життєтворчості в умовах несталого суспільства.

Феномен самопрезентації визначається як процес представлення Я-інформації у міжособистісній взаємодії, зорієнтований на управління враженням про себе при утворенні й контролі зовнішнього іміджу. Визнано, що специфіка комунікативних ситуацій детермінує варіативність самопрезентаційної поведінки особистості. Означено базові причини змінення самопрезентаційних моделей. Констатовано, що унікальні можливості для модифікації схем самопрезентації особистості надає Internet як інший (альтернативний) вимір соціальної реальності.

На підставі аналізу емпіричного матеріалу окреслено змістовий контент самопрезентації підлітків 11–15 років, виокремлено найбільш значущі шкали саморефлексії респондентів. Визначено тенденції психолого-педагогічного супроводу конструктивного розвитку підлітків у когнітивно-поведінковому контексті. Зроблено висновок про можливість модифікації ментальних схем самопрезентації підлітків у площині усунення когнітивного дисонансу в ситуаціях міжособистісної комунікації. Атракторами оптимізації самопрезентаційних сценаріїв визна-

но механізми смислотворення комунікативного контуру висловлювань у ситуації діалогу.

**Ключові слова:** інформаційне суспільство, підлітковий період, самопрезентація, его-ідентичність, когнітивно-поведінковий аналіз, віртуальна комунікація, саморефлексія, механізми смислотворення, діалог.

**Постановка проблеми.** Радикалізм трансформаційних тенденцій розвитку сучасного соціального простору означений загальним вектором становлення постіндустріального (інформаційного) суспільства, що відображає безпрецедентність інформаційно-технічних досягнень людства, глобалізацію та інтеграцію соціокультурних інновацій в усіх основних сферах життєдіяльності людини. Системоутворюючим чинником організації життєвого контенту особистості в епоху постіндустріалізації є інформаційна сфера.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології відкривають для людини надзвичайні перспективи, надаючи можливості доступу до різновекторної інформації, що дозволяє набути соціальних знань, накопичити соціальний досвід, сформулювати життєві перспективи і завдання, реалізувати особистісний потенціал у найкоротші терміни. Водночас інформаційне суспільство привносить численні ризики і небезпеки у життя людини. В умовах колосальних обсягів інформації людям усе важче орієнтуватися в інформаційних потоках, отримуючи необхідний ресурс життєтворчості й уникаючи маніпулювання свідомістю та поведінкою. Буття людини, конституйоване різноманітними інформаційно-комунікативними потоками, перебуває у стані постійної мінливості та фрагментації, з'являються модернові впливи на людину, що конкурують і конфліктують у системах світосприймання. У цьому контексті викликає занепокоєння особистісне становлення людини у період дорослішання, зокрема – підлітків, котрі в умовах несталого суспільства та вирішення онтогенетичних завдань екзистенційних виборів потребують значної психолого-педагогічної підтримки у напрацюванні адекватних способів організації власної поведінки й оволодіння техніками самопрезентації як умови подальшого особистісного та кар'єрного зростання.

**Аналіз досліджень із теми.** Феномен самопрезентації (*self-presentation*) особистості викликає стійкий інтерес у науковців (Р. Аркін, М. Вейголд, І. Гоффман, Е. Джонс, Б. Шленкер; Ю. М. Жуков, О. В. Михайлова, О. А. Пікулева, В. В. Хороших, І. С. Шевченко та ін.). Разом із тим, сучасне інформаційне суспільство надає вивченню процесу самопрезентації особливої ак-



туальності й задає кардинально нові параметри аналізу цього феномену в змінних умовах буття [1; 2; 3 та ін.].

Вивчення психолого-педагогічної наукової літератури дає змогу певнено стверджувати, що поняття «самопрезентація» інтерпретується психологами неоднозначно; у просторі психологічних досліджень співіснують різновекторні теоретичні підходи щодо аналізу цього феномену за відсутності єдиної концепції [3].

Найширше поняття «самопрезентація» використовується як означення *управління враженням* для окреслення численних стратегій і технік, що застосовуються індивідом при утворенні й контролі свого зовнішнього іміджу і враження про себе, які він демонструє оточенню [3, с. 11]. Г. М. Андреева, зокрема, наголошує, що самопрезентація – це вміння презентувати («подавати», «представляти») себе, привертати до себе увагу шляхом акцентування уваги на власних якостях, котрі актуалізуються на заходах використання певних стратегій поведінки [1].

Самопрезентація особистості є невід’ємною складовою соціального профілю людини, зорієнтованого (незалежно від ступеня усвідомленості суб’єктом власних поведінкових сценаріїв) на лонгітудне представлення «Я-інформації» у міжособистісній взаємодії. На підставі багатого емпіричного досвіду науковці (О. В. Михайлова, В. В. Хороших, І. П. Шкуратова та ін.) констатують, що самопрезентація, пов’язана з «Я-концепцією», є засобом формування (та / або підтвердження) «образу-Я», самоідентичності особистості [1; 6]: самодостатня особистість з адекватною самооцінкою і структурованим «образом-Я» здатна найефективніше управляти враженням щодо власної персони на оточення.

Розглядаючи самопрезентацію як усвідомлюваний або неусвідомлюваний (залежно від ситуації) процес, здійснюваний активним суб’єктом, Б. Шленкер та М. Вейголд наголошують, що для суб’єкта самопрезентації значущими є як зовнішня аудиторія – для самореалізації, так і внутрішня – для самооцінки [6]. У цьому контексті не викликає сумнівів необхідність розвитку суб’єктом самопрезентації особистісної рефлексії (саморефлексії), що дозволяє людині свідомо керувати враженням щодо себе відповідно до власних цінностей, намірів і уявлень. Згідно з дослідженнями М. Снайдер [7], особи з високим рівнем саморефлексії вибудовують свою поведінку, послуговуючись концептами внутрішнього «Я», їх активність стало висока, вони є абсолютно вільними у виборі цілей і засобів. Особи з низьким рівнем саморефлексії орієнтуються на враження, яке вони хотіли б справити

на оточення – проєктивне «Я» (проєкцію чужих думок), а тому – свідомо (і досить активно) маніпулюють самопрезентаційними стратегіями, намагаючись досягти суб'єктивних цілей шляхом адекватного впливу на аудиторію. Специфіка комунікативних ситуацій, таким чином, детермінує варіативність самопрезентаційної поведінки особистості. Основними причинами змінення самопрезентаційної моделі можуть бути невдоволення суб'єкта певними сторонами реальної его-ідентичності, намагання означити якомога більше сторін власного «Я», експериментування з вимірами ідентичності (віртуальна «зміна статі», апробація девіантних зразків поведінки у мережі тощо), отримання нового досвіду.

Унікальні можливості для модифікації схеми самопрезентації особистості надає Internet як інший вимір соціальної реальності (О. А. Пікулева, В. В. Хороших, І. С. Шевченко та ін.) [5, с. 141–147]. Специфічними ознаками віртуального комунікативного простору й опосередкованої комп'ютером міжособистісної взаємодії визнаються (О. П. Белинська, С. В. Бондаренко, А. Є. Войскунський, А. Є. Жичкина, В. Ю. Нестеров, О. К. Тихомиров та ін.), зокрема, анонімність, «карнавалізація» взаємодії, емоційна насиченість, доступність, відсутність тілесності, трансформація просторових і часових координат, що зумовлюють чисельність варіацій самопрезентаційних схем підлітків.

**Постановка завдання.** У контексті цієї статті ми мали за мету емпірично дослідити та співставити змістові характеристики вікової динаміки самоідентичності підлітків задля означення інтеграційних перспектив розгортання ефективних сценаріїв самопрезентації особистості у сучасному суспільстві.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Глобальна інформатизація суспільства ХХІ століття, доступність полімодальної інформації доповнили, а в деяких випадках і зовсім замінили традиційні механізми соціалізації особистості, зокрема – у період дорослішання. Розмитість соціокультурних стандартів епохи постмодернізму, невизначеність перспектив розвитку особистості у період кардинальних суспільних реформ ускладнюють розуміння підлітками суб'єктивної реальності, що, у свою чергу, позначається на функціональних моделях самопрезентації.

Із метою виявлення особливостей суб'єктивного профілю ментальної самопрезентації сучасних підлітків нами було здійснено емпіричне дослідження з використанням методики вільного опису та тесту двадцяти тверджень «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партланда (модифікованого Т. В. Румянцевой). Вибірку

склали 228 підлітків (учнів НВК № 35 та ЗШ № 88 м. Кривого Рогу) віком 11–15 років. Контент-аналіз отриманого матеріалу дозволив означити динаміку змістових характеристик ментальної самопрезентації підлітків (табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка ментальної самопрезентації у підлітковому віці

Вікові групи Параметри аналізу особистіс- ного профілю	11 років (N = 28)	12 років (N = 63)	13 років (N = 75)	14 років (N = 46)	15 років (N = 14)
	Середні величини (Mx)				
Соціальний статус особистості	<b>7,5000</b>	6,3429	3,4444	3,1600	3,0000
Гендерні означення	<b>0,8571</b>	0,6857	0,3333	0,3600	0,5000
Вікові ознаки	0,5000	<b>0,6000</b>	0,1481	0,0400	0,0000
Особистісні характеристики	5,0714	<b>8,0000</b>	5,1481	4,5200	5,8333
Інтелектуальні ознаки	0,7143	<b>1,1429</b>	0,7407	0,6400	0,3333
Соціальна поведінка	<b>2,0000</b>	1,6571	1,8519	1,7200	<b>2,0000</b>
Інтереси, захоплення	<b>2,4286</b>	1,8571	1,3704	1,2400	0,5000
Напрями професійної ідентифікації	0,0714	0,3143	0,2222	0,2800	<b>0,3333</b>
Зовнішність	0,4286	<b>1,1429</b>	0,1481	0,0800	0,0000
Ціннісні орієнтації	<b>0,2143</b>	0,1143	0,0000	0,0000	0,0000

Аналіз середніх величин виявлення елементів особистісного профілю у різних вікових групах підлітків зафіксував найбільшу полівекторність ментальної самопрезентації молодших підлітків: крива динаміки таких змістових характеристик его-ідентичності підлітків як соціальний статус ( $Mx = 7,5000$ ), інтереси, захоплення ( $Mx = 2,4286$ ), соціальна поведінка ( $Mx = 2,0000$ ), гендерні означення ( $Mx = 0,8571$ ), ціннісні орієнтації ( $Mx = 0,2143$ ) досягає максимуму прояву в молодшому підлітковому віці (11 років). Мінімально представленим конструктором особистісного профілю респондентів цієї вікової групи є напрями професійної ідентифікації ( $Mx = 0,0714$ ), оскільки визначення профілізації навчання не сприймається молодшими підлітками як актуальна проблема.

У ментальних самопрезентаціях підлітків 12 років смисло-ві акценти (максимальні показники  $Mx$ ) зміщуються на озна-

чення вікових ( $Mx = 0,6000$ ) та особистісних характеристик ( $Mx = 8,0000$ ), інтелектуальних ознак ( $Mx = 1,1429$ ) і зовнішності ( $Mx = 1,1429$ ), що зумовлено необхідністю осмислення підлітками варіантів самоствердження у групі однолітків. Прояви соціальної поведінки ( $Mx = 1,6571$ ) та ціннісні орієнтації особистості ( $Mx = 0,1143$ ) найменш представлені у самоописах підлітків цієї вікової групи; зазначена тенденція детермінує деструктивні (неадаптивні) сценарії поведінки підлітків.

Найбільш нейтральними (формалізованими) є самопрезентації підлітків 13–14 років, у яких не представлено жодного смислового акценту (максимумів кривої динаміки змістових характеристик). Найменше уваги підлітки 13 років (порівняно з підлітками інших вікових груп) приділяють ґендерним означенням ( $Mx = 0,3333$ ), а підлітки 14 років – віковим ознакам ( $Mx = 0,0400$ ), особистісним характеристикам ( $Mx = 4,5200$ ), інтересам та захопленням ( $Mx = 1,2400$ ), а також зовнішності ( $Mx = 0,0800$ ). Ціннісні орієнтації як потенційні складові ідентифікаційного профілю підлітки 13–14 років ігнорують, що спричиняє ускладнення реалізації потенційних можливостей суб'єктогенезу у ситуації екзистенційного вибору.

Основними векторами особистісного розвитку підлітки 15 років означають соціальну поведінку ( $Mx = 2,0000$ ) та напрями професійної ідентифікації ( $Mx = 0,3333$ ), що узгоджується з інтегративними тенденціями адаптивного суб'єктогенезу старших підлітків. Мінімально презентовані підлітками цієї вікової групи контент-блоки «Соціальний статус особистості» ( $Mx = 3,0000$ ) та «Інтелектуальні ознаки» ( $Mx = 0,3333$ ), а такі категорії, як «Вікові ознаки», «Зовнішність» та «Ціннісні орієнтації» 15-річні підлітки ігнорують.

Кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції  $r_s$  Спірмена виявив наявність від'ємних взаємозв'язків між змінними «Вікові групи» та компонентами суб'єктивного профілю ідентичності підлітків, сила яких дозволяє виокремити дві підгрупи кореляцій: 1) взаємозв'язки слабкої сили ( $r > -0,29 \leq -0,01$ ) між змінними «Вікові групи» та контент-блоками «Інтелектуальні ознаки» ( $r = -0,202$ ) і «Вікові ознаки» ( $r = -0,287$ ) на достатньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,05$ ); а також контент-блоками «Інтереси, захоплення» ( $r = -0,274$ ) і «ґендерні означення» ( $r = -0,264$ ) на середньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,01$ ); 2) взаємозв'язки помірної сили ( $r > -0,69 \leq -0,03$ ) між змінними «Вікові групи» та контент-блоками «Ціннісні орієнтації» ( $r = -0,340$ ), «Напря-

ми професійної ідентифікації» ( $r = -0,372$ ) та «Соціальний статус» ( $r = -0,377$ ) на середньому рівні статистичної значущості ( $p \leq 0,01$ ). Подальший статистичний аналіз результатів емпіричного дослідження (із залученням критерію однорідності дисперсій Лівіня) дозволив виокремити параметри особистісного профілю підлітків, дисперсії яких у порівнюваних вікових групах не мають якісних відмінностей (при  $p > 0,05$ ) і відносно яких може бути коректно використаний метод ANOVA: контент-блоки «Гендерні означення», «Інтелектуальні ознаки» та «Інтереси, захоплення» (табл. 2).

**Таблиця 2**

**Дисперсійний аналіз відмінностей ментальної самопрезентації між віковими групами підлітків**

Критерії аналізу  Параметри особистісного профілю	Значення однофакторного дисперсійного аналізу		Критерій Краскала – Уоллеса для незалежних вибірок
	F-критерій	Рівень значимості відмінностей $p$	
Соціальний статус особистості	6,713	0,0001	<b>0,0001</b>
Гендерні означення	2,876	<b>0,027</b>	0,063
Вікові ознаки	4,609	0,002	<b>0,001</b>
Особистісні характеристики	2,968	0,023	0,138
Інтелектуальні ознаки	1,897	0,117	0,115
Соціальна поведінка	0,281	0,890	0,924
Інтереси, захоплення	1,973	0,104	0,095
Напрями професійної ідентифікації	0,626	0,645	0,619
Зовнішність	7,305	0,0001	<b>0,0001</b>
Ціннісні орієнтації	2,775	0,031	<b>0,034</b>

Дисперсійний аналіз виявив значущі достовірні відмінності між віковими групами лише за фактором «Гендерні означення» ( $F = 2,876$  при  $p = 0,027 \leq 0,05$ ). Середні величини інших структурних одиниць ментальної самопрезентації підлітків у порівнюваних групах відрізняються лише кількісно, що засвідчує відсутність позитивної якісної динаміки у формуванні егоїдентичності підлітків. Уточнення отриманих емпіричних даних із використанням непараметричного рангового критерію  $H$

Краскалла – Уоллеса виявило статистично значущі відмінності між віковими групами підлітків у рівні вираження таких ознак особистісного профілю, як соціальний статус особистості ( $p = 0,0001 \leq 0,05$ ), вікові ознаки ( $p = 0,001 \leq 0,05$ ), зовнішність ( $p = 0,0001 \leq 0,05$ ) та ціннісні орієнтації ( $p = 0,034 \leq 0,05$ ); інші контент-блоки ментальної самопрезентації у вікових групах підлітків статистично значуще не відрізняються ( $p > 0,05$ ), що свідчить про відсутність конструктивних змін у самопрезентації особистісного профілю підлітків у віковій генезі. Підлітки переважно використовують сталі конструкти самопрезентації, що унеможливають відображення індивідуальності респондентів.

Контент-аналіз даних вільного опису персональної моделі самовираження підлітків (есе «Я – особистість») та спостереження за респондентами у різних умовах міжособистісної комунікації із застосуванням схем когнітивно-поведінкового аналізу, котрий дозволяє співвіднести біхевіоральні події, відповідні попередні очікування і похідні атрибуції поведінкових сценаріїв із поступальною когнітивною обробкою інформацією й емоційними станами [4, с. 16], підтвердив проблеми у вираженні підлітками саморефлексивного та перспективного «Я». Причину зазначеної дисфункціональності самопрезентаційних схем ми вбачаємо, серед іншого, у недоліках когнітивного опрацювання підлітками інформаційного контенту.

Когнітивна дефіцитарність (недостатність критичного опрацювання даних) і когнітивне викривлення (алогічність, ірраціональність) інформації щодо комунікативних образів реципієнтів у просторі соціальної та / або міжособистісної взаємодії спричиняють тривожність, депресивність образів «Я», детермінують когнітивний дисонанс реального і динамічного вимірів ментальної самопрезентації підлітків. Природа когнітивної дисфункції позначається на особистісному й поведінковому функціоналі особистості у період дорослішання. Найбільш представленими у когорті підлітків, за результатами виконаного емпіричного дослідження, є пасивно-індиферентний, залежно-адаптивний та агресивно-маніпулятивний варіанти розгортання сценаріїв ментальної самопрезентації.

Означене з абсолютною визначеністю зумовлює необхідність оптимізації вимірів психолого-педагогічного супроводу підлітків, зорієнтованого на реструктуризацію ментального простору відповідно до нових реалій інформаційного суспільства. Когнітивно-поведінковий контент психолого-педагогічної інтервенції у сценарії самопрезентації підлітків потребує цілеспрямованого

навчання контролю за поведінкою, розвитку компетентностей оптимальної комунікації, рольової експлорації (розкриття) у підлітковій спільноті. Полеом реалізації потенційних можливостей підлітків, що гарантує перетворення власної активності підлітка і конструювання нового соціокультурного досвіду особистості, є комунікативна практика паритетного діалогу.

**Висновки із цього дослідження.** Під впливом нових вимірів інформаційного суспільства у ментальному просторі суб'єкта життєдіяльності (інформаційного суб'єкта) форматується новий тип світобачення, який дозволяє людині сприймати мінливість ситуації невизначеності, нестабільності як природне середовище свого існування, що є особливо актуальним для підлітків. Разом із тим, упродовж дорослішання дитина постає перед викликами нової соціокультурної ситуації, що позначається на когнітивно-поведінкових схемах ментальної самопрезентації: інтенсивній примітивізації свідомості дітей і підлітків (зростанні цинізму, егоїзму, агресивності) на тлі відчуження від традиційних цінностей, апатії, віртуалізації суб'єктивного простору.

Ми розуміємо, що майбутнє ґрунтується на минулому і сьогодні, тому свідомі необхідності осмислення дорослими сучасних тенденцій соціалізації дитини, відмінностей між простим і складним, корисним і шкідливим, сум'яттям і впевненістю у поведінкових сценаріях сучасного отроцтва.

Розв'язання суперечностей психосоціального розвитку особистості у несталих умовах інформаційного суспільства потребує радикального змінення методологічного спрямування психолого-педагогічного супроводу періоду дорослішання, формування психологічної культури усіх суб'єктів соціокультурного й освітнього простору. Суб'єктно-особистісний підхід до інтерпретаційних вимірів отриманих емпіричних даних дозволяє зафіксувати в якості системоутворюючого елемента перспективного розвитку рефлексивної самосвідомості підлітків суб'єктну позицію респондентів, що імпліцитно передбачає виявлення активності, самостійності, свободи вибору та відповідальності за нього і пов'язана з ідеями саморозвитку, самодетермінації та самовдосконалення особистісних характеристик особистості.

Розширення ментального досвіду підлітків має відбуватися на підставі особистісного змінювання і формування нової ідентичності, що включає й удосконалені елементи культури діалогічної комунікації: емпатійне розуміння, соціально-психологічну рефлексію, прогресивні комунікативні стратегії, що сприяти актуалізації потенціалу життєстійкості особистості.

**Перспективи** подальшого дослідження психологічних вимірів комунікативного моделювання особистісних конструктів і сценаріїв розвитку підлітків ми пов'язуємо з подальшим аналізом номінативних індикаторів самопроекування та самоздійснення особистості у період дорослішання.

#### **Список використаних джерел**

1. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2005. – 288 с.
2. Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства : монографія / авт. колектив : Н. М. Токарева, А. В. Шамне, О. О. Халік [та ін.]; за ред. Н. М. Токаревої. – К. : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. – 220 с.
3. Михайлова Е. В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг / Е. В. Михайлова. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 224 с.
4. Психотерапия детей и подростков / под ред. Ф. Кендалла; [пер. с англ. А. Смирнова]. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 432 с.
5. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014. – 312 с.
6. Schlenker B. R. Interpersonal processes involving impression regulation and management / B. R. Schlenker & M. F. Weigold // Annual Review of Psychology. – Vol. 43. – 1992. – P. 133–168.
7. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior / M. Snyder // Journal of Personality and Social Psychology. – Vol. 12. – N. Y. : Academic Press, 1979. – P. 63–108.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Andreeva G. M. Psihologija social'nogo poznanija / G. M. Andreeva. – M. : Aspekt-Press, 2005. – 288 s.
2. Variatyvnist' socializacii' osobystosti v umovah suchasnogo informacijnogo suspil'stva : monografija / avt. kolektyv : N. M. Tokareva, A. V. Shamne, O. O. Halik [ta in.]; za red. N. M. Tokarevoi'. – K. : TOV NVP «Interservis», 2017. – 220 s.
3. Mihajlova E. V. Samoprezentacija: teorii, issledovanija, trening / E. V. Mihajlova. – Sankt-Peterburh : Rech', 2007. – 224 s.
4. Psykhoterapiya ditey ta pidlitkiv / za red. F. Kendalla ; [per. z anhl. A. Smyrnova]. – Sankt-Peterburh : Piter, 2002. – 432 s.



5. Tokareva N. M. Suchasnyj pidlitok u systemi psychologo-pedagogichnogo suprovodu : monografija / N. M. Tokareva, A. V. Shamne, N. M. Makarenko. – Kryvyj Rig : TOV VNP «Interservis», 2014 – 312 s.
6. Schlenker B. R. Interpersonal processes involving impression regulation and management / B. R. Schlenker & M. F. Weigold // Annual Review of Psychology. – Vol. 43. – 1992. – P. 133–168.
7. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior / M. Snyder // Journal of Personality and Social Psychology – Vol. 12. – N. Y. : Academic Press, 1979. – P. 63–108.

*Received June 8, 2017*

*Revised July 10, 2017*

*Accepted August 7, 2017*

УДК 159.923.2–053.6

*Л. І. Хабірова*

*[larysa.kh\\_va@ukr.net](mailto:larysa.kh_va@ukr.net)*

## **Психологічні особливості формування творчої ініціативи підлітків у процесі навчання**

---

Khapirova L. I. Psychological peculiarities of the teenagers' creative initiative formation in the education process / L. I. Khapirova // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 409–421.

---

**L. I. Khapirova. Psychological peculiarities of the teenagers' creative initiative formation in the education process.** This research article is devoted to the topic of the creative initiative formation of the teenage student personality, which is one of the most important tasks of modern educational institutions. Theoretical and methodological analysis of the modern scientific approaches to the determining the concepts of creativity, activity and initiative is provided. Integrative concept of «creative initiative» on the basis of the theoretical analysis of modern approaches to understanding its components: creativity and initiative were analyzed in the research paper. The relationship between the subjective assessment of the

respondent's own possibilities (personal volitional features, activity and self-esteem) and the level of creative abilities development is studied. The analysis of the characteristics of the subjective assessment of the respondents' personal characteristics, depending on the level of development of the originality of thinking is represented. It is analyzed that the initiative is a form of activity manifestation that outruns the request from outside, the result of what is the realization, objectification of the «internal» in the external social space. It is concluded that the identification of the initiative is preceded by some inner aspiration, which follows after the correlation of external circumstances and personal possibilities. It is shown that the peculiarity of the individual's creative initiative is some search activity that comes out the boundaries of the given conditions. The schematic understanding of the significant difference between the initiative and the creative initiative is represented. The author's understanding of the concept of «creative initiative» on the basis of the theoretical and methodological analysis and empirical research, based on practical experience is shown in the paper.

**Key words:** creativity, activity, initiative, personality, subject, subjective evaluation, creativity, creative initiative.

**Л. І. Хабірова. Психологічні особливості формування творчої ініціативи підлітків у процесі навчання.** Статтю присвячено темі формування творчої ініціативи особистості учня підліткового віку, що є одним із найактуальніших завдань сучасних закладів освіти. Представлено теоретико-методологічний аналіз існуючих наукових підходів до визначення понять творчості, активності й ініціативи. У роботі проаналізовано інтегративне поняття «творча ініціатива» на основі теоретичного аналізу існуючих підходів до розуміння його складових: творчості й ініціативи. Досліджено взаємозв'язок суб'єктивної оцінки респондентом власних можливостей (особистісних вольових якостей, активності та самооцінки) і рівнем розвитку творчих здібностей. Представлено аналіз особливостей суб'єктивної оцінки особистісних властивостей респондентів залежно від рівня розвитку оригінальності мислення. Проаналізовано, що ініціатива є формою прояву активності, яка випереджає запит ззовні, результатом чого є реалізація, об'єктивація «внутрішнього» у зовнішньому соціальному просторі. Зроблено висновок, що виявленню ініціативи передують деяке внутрішнє стремління, яке слідує після співвідношення зовнішніх обставин і особистісних можливостей. Показано, що особливістю творчої ініціативи особистості є певна пошукова активність, яка виходить за кордони зовні заданих умов. Представлено схематичне розуміння суттєвої відмінності ініціативи та творчої ініціативи. На основі проведеного теоретико-методологічного аналізу й емпіричного дослідження, на основі практичного досвіду в роботі подано авторське розуміння поняття «творча ініціатива».

**Ключові слова:** творчість, активність, ініціатива, особистість, суб'єкт, суб'єктивна оцінка, креативність, творча ініціатива.

**Постановка проблеми.** Сучасне українське суспільство характеризується високою інформаційною насиченістю, швидкою зміною та оновленням необхідних для засвоєння знань. Саме тому проблема розвитку творчих здібностей учнів та виховання ініціативної особистості є однією з найактуальніших нині.

У психологічній науковій літературі єдиного розуміння поняття «творча ініціатива» немає. Більше того, трактування цієї дефініції та визначення критеріїв творчої ініціативи учнів у сучасних психологічних та педагогічних підручниках зустрічається дуже рідко, чим пояснюється **актуальність дослідження** цієї теми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження проблеми творчості представлено в роботах багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: дослідження психічного розвитку особистості та діяльної сутності творчості (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, В. О. Моляко, О. Н. Лук); психологічні механізми розвитку творчої особистості (Д. Б. Богоявленська, О. Л. Музика, В. В. Рибалка, С. Д. Максименко, В. В. Клименко, В. М. Дружинін, В. А. Роменець, С. П. Яланська).

Наукова обґрунтованість категорії «активність» представлена в роботах багатьох визначних учених: Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, В. Д. Небиліцина, Д. М. Узнадзе, М. О. Бернштейна, К. О. Абульханової, А. В. Петровського, В. А. Петровського. Питання вивчення розвитку ініціативності особистості висвітлено в роботах Б. Г. Ананьєва, Б. М. Теплова, Л. С. Виготського, Я. О. Пономарьова та ін.

**Мета статті** полягає у спробі дати визначення інтегративно-го поняття «творча ініціатива» на основі теоретичного аналізу існуючих підходів до розуміння його складових (творчість та ініціатива).

**Вклад основного матеріалу дослідження.** Термін «ініціатива» семантично ніби включає в себе поняття активності, починання, прагнення, дії. Спробуємо проаналізувати підходи науковців до розуміння ініціативи особистості та визначити дефініцію «творча ініціатива».

У психологічній науковій літературі ініціативу розглядають як форму активності [1]. Методологічний аналіз дослідження категорії «активність» демонструє різні підходи у визначенні цієї дефініції, що пов'язано з багаторівневістю, складністю та багатосторонністю самого поняття «активність».

Л. С. Виготський створив культурно-історичну концепцію суспільно-історичного розвитку психіки людини, де розглядав формування активності людини через призму історичного довіду людства [6]. Надзвичайний вклад у психологічну науку вніс С. Л. Рубінштейн, який сформулював принцип єдності свідомості та діяльності, принцип детермінізму. Останній принцип визначається у переломлюваності зовнішніх причин та впливів через внутрішні умови. Вчений розглядав активність не як властивість свідомості, а як якість суб'єкта й особливість особистості як суб'єкта діяльності [1, с. 10].

В. Д. Небиліцин дає своє розуміння активності: «Поняттям загальної активності об'єднується група особистісних якостей, що обумовлюють внутрішню потребу, тенденцію індивіда до ефективного освоєння зовнішньої дійсності, загалом до самовираження стосовно зовнішнього світу. Така потреба може реалізуватися або в розумовому, або в руховому, або в соціальному плані, й відповідно до цього можуть бути виокремлені декілька видів загальної активності» [10, с. 22].

К. О. Абульханова поняття активності визначає як типовий для даної особистості, узагальнений, ціннісний спосіб відображення, вираження і здійснення життєвих потреб. До числа останніх належать: потреба в об'єктивації (С. Л. Рубінштейн, Д. Н. Узнадзе) як потреба в активному, життєвому самовираженні, потреба у визнанні [1, с. 10].

На думку Д. Б. Богоявленської, якісним показником, що визначає міру взаємодії особистості з оточуючим світом, виступає творчий (продуктивний) або репродуктивний (пасивний) характер прояву активності у конкретному акті діяльності [4].

Проаналізувавши одну з основних категорій психологічної науки «активність», спробуємо дати визначення дефініції «ініціатива».

В енциклопедичному словнику ініціатива (франц. Initiative, від лат. Initium – початок) – почин, внутрішнє спонукання до нових форм діяльності; керівна роль у будь-яких діях; заповзятливість, здатність до самостійних активних дій [2, с. 450].

К. О. Абульханова розглядає ініціативу як деяку вільну форму самовираження та реалізації особистісних потреб суб'єкта діяльності. Ініціатива являє собою випереджаючу зовнішні вимоги або зустрічну щодо них вільну активність суб'єкта, котра потім реалізується в інтелектуальній або практичній сферах [1, с. 109].

Д. Б. Богоявленська тлумачить ініціативу як інтелектуальну властивість особистості [4]. Вчена розуміє ініціативу як само-

стійну, не стимульовану ззовні активність суб'єкта у вигляді постановки проблеми самому собі, коли час, темп дій перестають відігравати роль значущого чинника [7, с. 144–148].

Одне з головних питань полягає у тому, що саме спонукає особистість до вияву такої активності за певних зовнішніх умов, у тій чи іншій життєвій ситуації. Вирішення проблеми внутрішніх джерел активності особистості пов'язане з розглядом потребно-мотиваційної складової.

Рівень прояву активності опосередкований ставленням особистості до конкретної діяльності, до її цілей та завдань. Так, у моделі семантичного інтеграла (контура) активності К. О. Абульханова-Славська розглядає задоволеність як результуючу складову активності, необхідну для її організації та прояву [3, с. 229].

Перш ніж визначати поняття творчої ініціативи, доцільно перейти до аналізу представлених у науково-психологічній літературі підходів щодо розуміння творчості.

Л. С. Виготський визначав творчість як діяльність людини, спрямовану на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи умовиводів або почуттів, властивих самій людині [5, с. 165].

О. О. Леонтьєв розуміє творчість не як процес створення нового, а як здатність людини «діяти в невизначених ситуаціях». Умовою цієї здатності є самореалізація (самовизначення) особистості, що передбачає самостійне налагодження системи відносин між окремою особистістю та соціальним і предметним світом, опосередковано перетворюючи їх через власну діяльність [12].

Я. О. Пономарьов трактує творчість як процес взаємодії, що веде до розвитку [11]. Вчений виділяє дві функції психіки стосовно зовнішнього світу: творчість (як створення нової реальності) й адаптація (приспосовування до існуючої реальності) [11].

До розуміння творчості як джерела внутрішньої активності психіки можна віднести концепції В. Ротенберга і Д. Б. Богоявленської.

В. Ротенберг є автором концепції пошукової активності, під якою він розуміє активну поведінку в умовах невизначеності, коли людина не має можливості зі стовідсотковою впевненістю прогнозувати результати своєї активності (будуть вони успішними чи ні). Творчість, на думку В. Ротенберга, – це типовий зразок пошукової активності під час вирішення складних інтелектуальних завдань [8].

Заслуговує на увагу концепція В. А. Петровського та О. С. Огнева, в якій обґрунтовується ідея творчості як феномену активної неадаптивності, однієї з «форм єдиного циклу само-

цінної активності людини – породження і відтворення себе як суб'єкта». Творчість трактується як процес розвитку особистості людини, що характеризується її самонародженням у якості суб'єкта новоутворення [11, с. 17].

Надзвичайно цінними у розумінні сутності поняття творчості є погляди українських науковців.

В. А. Роменець розглядав творчість у контексті вчинку. Вчений виступав проти інтелектуалізації творчості, ототожнення її з мисленням. Психологічним механізмом творчості вважав трансдукцію – перехід із суб'єктивно-психічної (від задуму) до матеріально-речової (втіленої у певному предметі задуму) системи. Цей перехід автор трактує як вчинок особистості. Саме у творчості, на думку вченого, відбувається формування людини і саме через творчість виявляється її неповторна індивідуальність. Згідно з В. Роменцем, найважливішою передумовою творчості є деструктивна діяльність. За допомогою неї людина пізнає міру піддатливості оточуючого її світу предметів, явищ, подій [11, с. 29].

Академік В. О. Моляко розглядає творчість як діяльність, котра сприяє створенню, відкриттю чогось раніше невідомого певній особистості (суб'єктові). Головним у творчості є оригінальність, новизна в діяльності, відмінність від створеного раніше, вже відомого [9, с. 4].

В. О. Моляко під творчістю розуміє процес, що суб'єктивно переживається як нове. Творчий потенціал він розглядає як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації та саморозвитку [11, с. 30].

В. В. Рибалка зазначає, що творчість постає не тільки як процес створення індивідуального і суспільно ціннісного продукту, але й як процес самотворення, саморозвитку, самореалізації, самооб'єктивації особистості – на основі засвоєння і збагачення суспільно-історичного досвіду [12, с. 53].

На основі проведеного теоретичного аналізу різних підходів та концепцій щодо розуміння творчої діяльності вважаємо, що творчість – це діяльність людини, результатом якої є якісно новий та оригінальний продукт (для суб'єкта цієї діяльності), що має особистісне (в першу чергу) та суспільне значення.

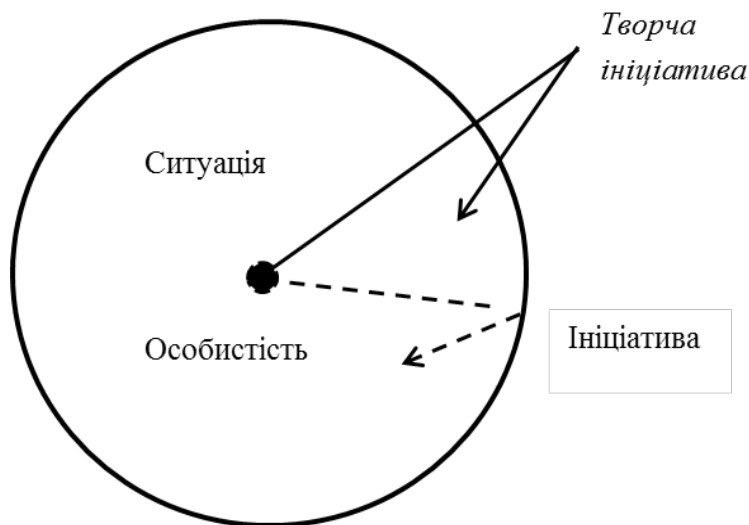
Ініціатива, на нашу думку, є формою прояву активності, яка випереджає запит ззовні, результатом чого є реалізація, об'єктивація «внутрішнього» у зовнішньому соціальному просторі. Ініціатива є внутрішньо обумовленим актом прояву активності. Виявленню ініціативи передують деяке внутрішнє стремління

ня, яке слідує після співвідношення зовнішніх обставин і особистісних можливостей.

Додаток «творча» до дефініції «ініціатива», на наш погляд, характеризує деяку направленість, характер прояву останньої, результатом чого є суб'єктивно оригінальний та новий продукт – як зовнішній, матеріальний (картина, твір, пісня, створення приладу, обладнання), так і внутрішній (нова ідея, умовивід, судження тощо).

Творча ініціатива передбачає вихід за рамки зовнішньої ситуації, пошукову активність, яка ніби виходить за межі заданих умовностей, розширює зовнішні та внутрішні можливості.

Схематично наше розуміння поняття «творча ініціатива» представлено на рис. 1.



*Рис. 1. Прояв творчої ініціативи особистості*

На основі проведеного теоретичного аналізу під творчою ініціативою ми розуміємо форму вияву активності особистості, що опосередкована її сьавленням до конкретної діяльності, результатом чого виступає якісно новий та оригінальний продукт (об'єкт), особистісно значущий для суб'єкта.

Прояв творчої ініціативи особистості має обумовлений внутрішньо-причинний характер.

Наше дослідження спиралося на припущення про те, що прояву творчої ініціативи особистості передуює деяке внутрішнє

оціночне співвідношення зовнішніх умов та особистісних можливостей.

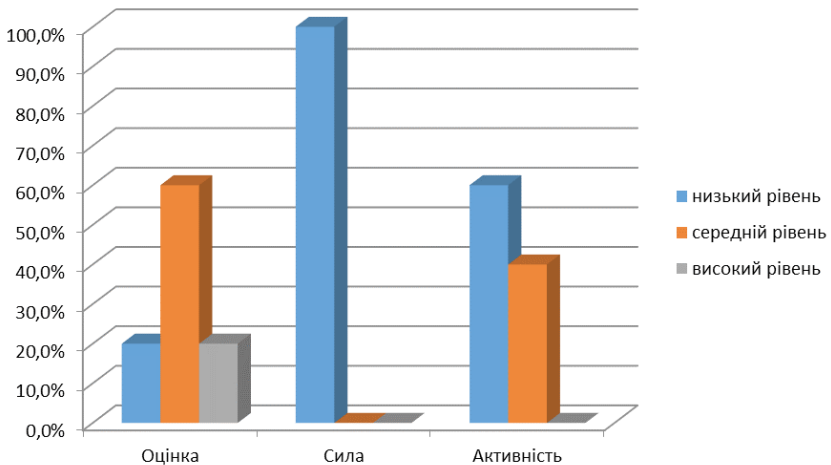
Мета емпіричного дослідження полягала у встановленні взаємозв'язку суб'єктивної оцінки респондентом власних можливостей (вольові якості, активність, самооцінка) та рівня розвитку творчих здібностей.

Відповідно до мети дослідження нами було обрано такі методики: 1) методика особистісного диференціала (за В. Б. Шапар), яка дає змогу дослідити такі особистісні чинники, як оцінка, сила, активність; 2) тест творчого мислення Е. П. Торренса (субтест № 2 «Закінчи малюнок»), який дає змогу дослідити рівень розвитку оригінальності мислення як одного з основних критеріїв творчості.

Дослідження проводилося на базі Полтавської загальноосвітньої гімназії № 14 «Здоров'я» у березні 2017 року. Обсяг вибірки складає 141 особу, серед яких учні 8–11-х класів.

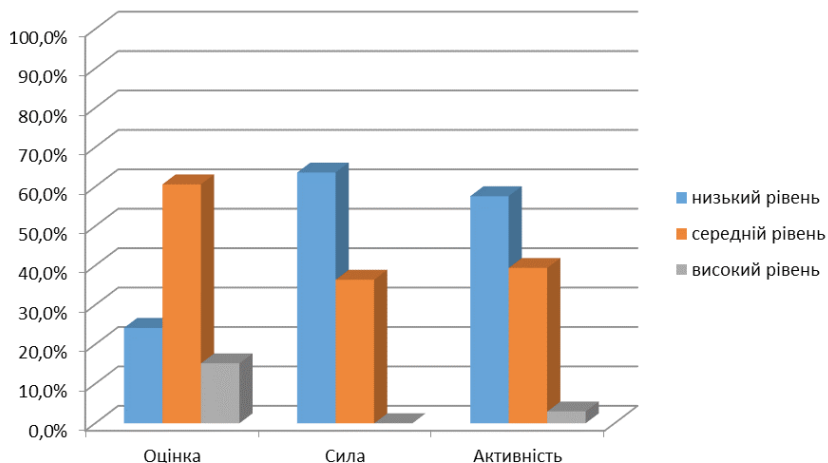
У ході обробки результатів дослідження ми поділили респондентів на три групи залежно від рівня прояву оригінальності мислення відповідно до віку: учні з високим рівнем, із середнім рівнем та з низьким рівнем.

Результати дослідження представлено у вигляді гістограм (рис. 2–4).

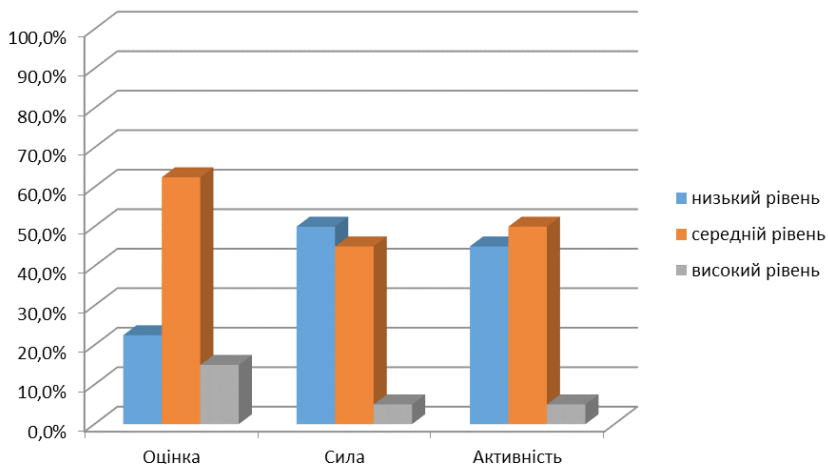


**Рис. 2. Особливості суб'єктивної оцінки особистісних властивостей учнів із високим рівнем розвитку оригінальності**





**Рис. 3. Особливості суб'єктивної оцінки особистісних властивостей учнів із середнім рівнем розвитку оригінальності**



**Рис. 4. Особливості суб'єктивної оцінки особистісних властивостей учнів із низьким рівнем розвитку оригінальності**

Із рис. 2 бачимо, що учні з високим рівнем розвитку оригінальності мислення переважно мають середній рівень чинника «оцінка» (60,0%), який визначає рівень самоповаги та сприй-

няття власної особистості, самооцінку. Респонденти цієї групи, всі без винятку, суб'єктивно оцінюють рівень розвитку власних вольових якостей як низький (100,0%). 60,0% учнів відзначають низький рівень прояву активності, 40,0% – середній рівень.

Із рис. 3 можна помітити, що учні з середнім рівнем розвитку оригінальності мислення переважно визначають середній рівень чинника «оцінка» (60,6%). 63,6% респондентів відзначають низький рівень розвитку власних вольових якостей, 36,4% учнів – середній рівень. Досліджувані цієї групи переважно оцінюють власну активність на низькому рівні (57,6%), деякі з респондентів (39,4%) – на середньому рівні.

Із рис. 4 бачимо, що учні з низьким рівнем прояву оригінальності мислення переважно мають середній рівень самооцінки (62,5%). Більшість респондентів оцінюють низький рівень розвитку власних вольових якостей (50,0%), значна частина учнів (45,0%) відзначають середній рівень. Половина досліджуваних цієї групи оцінюють особистісну активність на середньому рівні (50,0%), значна частина респондентів (45,0%) зазначають низький рівень прояву активності.

За результатами проведеного дослідження можна спостерігати цікаві тенденції щодо чинників сили й активності. Серед учнів із низьким рівнем оригінальності мислення 50,0% відзначають низький рівень розвитку вольових якостей, а 45,0% (майже половина) – середній рівень. Водночас учні з високим рівнем оригінальності мислення, всі без винятку (100,0%), оцінюють власні вольові якості на низькому рівні.

За чинником активності можна спостерігати таку особливість: із підвищенням рівня оригінальності мислення знижується суб'єктивна оцінка рівня прояву особистісної активності респондентів. Половина учнів із низьким рівнем оригінальності (50,0%) оцінюють власну активність на середньому рівні. Досліджувані з середнім та високим рівнем оригінальності переважно зазначають низький рівень прояву особистісної активності (57,6% та 60,0%). Також цікавим є той факт, що жоден серед учнів із високим рівнем оригінальності не оцінює свою особистісну активність на високому рівні. На противагу, 5% учнів із низькою оригінальністю та 3% учнів із середньою оригінальністю оцінюють власну активність на високому рівні.

Ми вважаємо, що досліджені особливості за чинниками сили й активності можуть пояснюватися компенсаторними механізмами. Наприклад, продукування оригінальних ідей вирішення того чи іншого завдання може сприяти затраті меншої кількості

енергії та сил, або навпаки (оригінальна ідея створення дистанційних систем управління сприяє затраті меншої кількості сил та енергії людини).

**Висновки.** Під творчою ініціативою ми розуміємо форму вияву активності особистості, що опосередкована її ставленням до конкретної діяльності, результатом чого виступає якісно новий та оригінальний продукт (об'єкт), особистісно значущий для суб'єкта. Особливістю творчої ініціативи є деяка пошукова активність, яка виходить за межі ззовні заданих умов.

**Перспективою подальшого дослідження** особливостей розвитку творчої ініціативи учнів є потреба вивчення мотиваційної складової навчальної діяльності, ціннісних орієнтацій особистості й особливостей організації навчання в сучасних загальноосвітніх закладах.

#### Список використаних джерел

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избранные психологические труды / К. А. Абульханова. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с. – (Серия «Психологи Отечества»).
2. Большой энциклопедический словарь. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Большая российская энциклопедия ; СПб. : Норинт, 2002. – 1456 с.
3. Белан Е. А. Концепция психологической активности в жизненных ситуациях / Е. А. Белан // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 3. – Том II. – С. 228–232.
4. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 172 с.
5. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собрание соч. в 6 т. Т. 3 : Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – М., 1983. – С. 5–328.
6. Ждан А. Н. История психологии. От Античности до наших дней : учебник для вузов / А. Н. Ждан. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2004. – 576 с.
7. Иванцова Н. Б. Творчі здібності студентів-психологів як вияв професійної спрямованості / Н. Б. Иванцова // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – № 3. – С. 3–17.

8. Карпенко В. В. Творчество и креативность как психологические феномены / В. В. Карпенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 2. – С. 141–150.
9. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.
10. Небылицын В. Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии / В. Д. Небылицын // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 18–26.
11. Шелег Т. В. Психологічні аспекти розвитку творчого «Я» дитини : наук.-метод. посіб. / Т. В. Шелег. – Київ : СІТІПРІНТ, 2013. – 125 с.
12. Яланська С. П. Психологія творчості : навч. посіб. / С. П. Яланська. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. – 180 с.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova K. A. Psihologija i soznanie lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovanija real'noj lichnosti) : izbrannye psihologicheskie trudy / K. A. Abul'hanova. – M. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut ; Voronezh : Izdatel'stvo NPO «MODJeK», 1999. – 224 s. – (Serija «Psihologi Otechestva»).
2. Bol'shoj jenciklopedicheskij slovar'. – [2-e izd., pererab. i dop.]. – M. : Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija ; SPb. : Norint, 2002. – 1456 s.
3. Belan E. A. Koncepcija psihologicheskoj aktivnosti v zhiznennyh situacijah / E. A. Belan // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2011. – № 3. – Tom II. – S. 228–232.
4. Bogojavlenskaja D. B. Intellektual'naja aktivnost' kak problema tvorcestva / D. B. Bogojavlenskaja. – Rostov-na-Donu : Izd-vo RGU, 1983. – 172 s.
5. Vygotskij L. S. Istorija razvitija vysshih psihicheskikh funkcij / L. S. Vygotskij // Sobranie soch. v 6 t. T. 3 : Problemy razvitija psihiki / L. S. Vygotskij. – M., 1983. – S. 5–328.
6. Zhdan A. N. Istorija psihologii. Ot Antichnosti do nashih dnei : uchebnik dlja vuzov / A. N. Zhdan. – 5-e izd., pererab. i dop. – M. : Akademicheskij proekt, 2004. – 576 s.
7. Ivancova N. B. Tvorchy zdibnosti studentiv-psyhologiv jak vyjav profesijnoi' sprjamovanosti / N. B. Ivancova // Visnyk Nacional'noi' akademii' Derzhavnoi' prykordonnoi' sluzhby Ukrainy. – 2013. – № 3. – S. 3–17.
8. Karpenko V. V. Tvorcestvo i kreativnost' kak psihologicheskie fenomeny / V. V. Karpenko // Teoretichni i prikladni problemi psihologii. – 2013. – № 2. – S. 141–150.

9. Moljako V. O. Psychologichna teorija tvorchoosti / V. O. Moljako // Obdarovana dytyna. – 2004. – № 6. – S. 2–9.
10. Nebylicyn V. D. Aktual'nye problemy differencial'noj psihofiziologii / V. D. Nebylicyn // Voprosy psihologii. – 1971. – № 6. – S. 18–26.
11. Sheleg T. V. Psychologichni aspekty rozvytku tvorchogo «Ja» dytyny : nauk.-metod. posib. / T. V. Sheleg. – Kyi'v : SITIPRINT, 2013. – 125 s.
12. Jalans'ka S. P. Psychologija tvorchoosti : navch. posib. / S. P. Jalans'ka. – Poltava : PNPУ imeni V. G. Korolenka, 2014. – 180 s.

*Received June 15, 2017*

*Revised July 12, 2017*

*Accepted August 18, 2017*

УДК 159.001.378

*С. О. Хілько*

[h.s.a.psycholog@meta.ua](mailto:h.s.a.psycholog@meta.ua)

## **Психологічні кореляти формування ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

---

Khilko S. O. Psychological correlates of formation of future psychologists' ambiguity tolerance / S. O. Khilko // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 421–437.

---

**S. O. Khilko. Psychological correlates of formation of future psychologists' ambiguity tolerance.** The article deals with the empirical research on psychological features of the formation of future psychologists' ambiguity tolerance. The author analyzes some psychological characteristics that are important for the formation of ambiguity tolerance among future psychologists, in particular, the psychological correlates of the cognitive, affective and conative components.

It has been found that the formation of the cognitive component of future psychologists' ambiguity tolerance is positively influenced by the reflexivity and awareness of the concepts of «ambiguity tolerance» and

«ambiguity intolerance» and the conditions for its formation. The formation of the affective component of future psychologists' ambiguity tolerance is influenced by their positive attitudes towards ambiguity tolerance, positive emotions in ambiguous and contradicting situations. It is shown that the psychological correlates of the conative component of future psychologists' ambiguity tolerance are characterized by both productive and unproductive coping strategies in ambiguous situations. There are positive correlations between the future psychologists' planning their decisions and acting with possibly full orientation in ambiguous situations and ambiguity tolerance, as well as between courage and adaptability and ambiguity tolerance.

Besides, future psychologists' readiness to change and their productive ambiguous situation coping strategies have been found to positively correlate with future psychologists' willingness to take risks and face ambiguous situations.

The psychological correlates that have been found in the research can be helpful for the formation of future psychologists' ambiguity tolerance.

**Key words:** formation of ambiguity tolerance, ambiguity intolerance, interpersonal ambiguity intolerance, coping-strategies, future psychologists.

**С. О. Хілько. Психологічні кореляти формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів.** Статтю присвячено емпіричному дослідженню психологічних особливостей формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів. Проаналізовано деякі психологічні характеристики, які мають значення при формуванні толерантності до невизначеності, зокрема визначено психологічні кореляти когнітивного, афективного та конативного компонентів.

З'ясовано, що на формування когнітивного компонента толерантності до невизначеності у майбутніх психологів позитивно впливають рефлексивність і поінформованість про поняття «толерантність до невизначеності», «інтолерантність до невизначеності» та умови її формування. Встановлено, що на формування афективного компонента толерантності до невизначеності у майбутніх психологів впливають позитивне ставлення до формування толерантності до невизначеності, позитивні емоції в ситуаціях невизначеності, суперечливості, неоднозначності. Констатовано, що психологічні кореляти конативного компонента толерантності до невизначеності у майбутніх психологів характеризуються певними ознаками, зокрема в ситуаціях невизначеності, неоднозначності їм притаманні як продуктивні, так і непродуктивні способи вирішення ситуацій невизначеності. Встановлено позитивний кореляційний зв'язок між готовністю обмірковувати свої рішення і діяти при можливо повному орієнтуванні в ситуаціях невизначеності й толерантністю до невизначеності, а також між сміливістю, адаптивністю і толерантністю до двозначності.

Показано позитивний кореляційний зв'язок між особистісною готовністю майбутніх психологів до змін, продуктивним копінгом та го-

товністю йти на ризик і діяти в ситуаціях невизначеності. Отже, встановлені психологічні кореляції мають значення при формуванні толерантності до невизначеності у майбутніх психологів.

**Ключові слова:** формування толерантності до невизначеності, інтолерантність до невизначеності, міжособистісна інтолерантність до невизначеності, копінг-стратегії, майбутні психологи.

**Постановка проблеми.** Професія психолога є особливим видом діяльності, яка, по-перше, передбачає наявність компетенцій розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері психології або у процесі навчання, що потребує застосування теорій та методів психологічної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов, по-друге, вимагає певних особистісних якостей, особливої структури світогляду з урахуванням високого рівня невизначеності, що є невід'ємною складовою сучасного суспільства.

На сучасному етапі розвитку психологія все частіше звертається до неklasичних форм раціональності, вводить поняття невизначеності в різні ситуації розвитку людини і будь-яких видів її активності. При цьому вона постає перед вибором побудови нових моделей психологічного пояснення цього феномену [5].

Отже, стійкість майбутнього психолога до дії чинника невизначеності, здатність ефективно діяти в нових, неструктурованих, неоднозначних ситуаціях, в умовах нестачі інформації виявляти ТН [6] передбачає знаходження шляхів формування ТН під час їх підготовки, що, в свою чергу, зумовлює необхідність визначення психологічних корелятивів формування ТН у майбутніх психологів для поглибленого розуміння внутрішніх умов її формування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Можна виділити значну кількість психологічних досліджень, присвячених проблемі змісту ТН як зарубіжними, так і сучасними українськими науковцями.

Зарубіжні науковці розглядали зміст і структуру ТН (E. Frenkel-Brunswik, K. Durheim, D. Foster, S. Budner, S. Bochner), ТН як стабільну рису особистості (R. Hallman, A. MacDonald, R. Norton, J. Sidanius, N. Rotter і A. O'Connell, J. Ray, D. McLain, F. Hartmann, P. Clampitt, J. Litman), як ситуаційно-специфічну установку (S. Bochner J. Litman, O. Луковицька), як інтегральну здібність особистості (А. Карпов), як динамічну характеристику особистості (V. DeRoma, D. McCollum, K. Merenluoto).

Накопичено певний позитивний досвід у встановленні зв'язку ТН і креативності (Т. Корнілова, Д. Смирнов, О. Одинцева,

К. Stoycheva); ТН і продуктивних та непродуктивних способів прийняття рішень у ситуаціях невизначеності (Т. Корнілова), ТН, копінг-стратегій і емоційного інтелекту (О. Дубук). Зокрема, Т. Корніловою [5] було розроблено новий опитувальник толерантності до невизначеності (НТН), що являє собою апробований варіант для російськомовної вибірки, варіант збірного опитувальника, побудованого А. Фернхемом на основі найвідоміших попередніх.

Також зарубіжними вченими аналізується проблема розвитку толерантності до невизначеності в процесі навчання (J. Norr, K. Crittenden, V. DeRoma, N. Huber), вплив ТН на професійно важливі якості керівника (І. Леонов), роль ТН у різних сферах життєдіяльності.

Низка зарубіжних дослідників займались проблемою створення шкал із метою дослідження ТН, зокрема шкали упереджень Гоша (1951), на основі яких пізніше було створено інші спеціалізовані шкали: Баднера (1962), Ерліха (1965), Райдела і Розена (1966), Мак-Дональда (1970), Нортонна (1975), Вігано ля Роса (1986), Натта (1988), Маклейна (1993) [1, с. 311].

Питанням формування / розвитку ТН приділяли увагу українські вчені: П. Лушин [6] у зв'язку з вивченням механізмів особистісного змінювання як переходу до нової ідентичності; А. Гусев [2] у якості чинника розвитку ідентичності особистості; розробили теоретико-методологічні принципи розвитку ТН (А. Гусев, П. Лушин [7]); В. Пічурін [8] вивчав формування ТН у процесі фізичного виховання.

Не зважаючи на наявність великого об'єму досліджень феномену ТН, у науковій літературі поки що не сформувалось єдиного розуміння сутності процесу формування ТН, тому концептуальні та методологічні питання цієї проблеми й досі залишаються актуальними.

**Мета статті** – визначити психологічні кореляти формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів.

**Завдання дослідження.** 1. Встановити психологічні кореляти формування когнітивного, афективного, конативного компонентів ТН у майбутніх психологів. 2. Проаналізувати психологічні особливості продуктивних та непродуктивних способів вирішення ситуацій невизначеності майбутніми психологами залежно від їх особистісної готовності до змін.

**Виклад основного матеріалу.** Толерантність до невизначеності (ТН) включає в себе низку аспектів: здібність приймати рішення і роздуми над проблемою, навіть коли невідомі всі факти



і можливі наслідки; соціально-психологічну установку з афективним, когнітивним і поведінковим компонентами; вміння працювати в умовах нестачі інформації або її подвійності; здібність людини відчувати позитивні емоції в нових, неструктурованих, неоднозначних ситуаціях, сприймаючи їх не як загрозові, а як такі, що містять виклик [1].

Отже, ТН – це комплексна особистісна характеристика, що включає в себе когнітивний аспект, особливості сприймання невизначеності, емоційну реакцію на невизначеність, поведінкові особливості, тому для її формування необхідно враховувати чимало психологічних показників.

В емпіричному дослідженні використано такі методи дослідження: анкета на виявлення обізнаності майбутніх психологів щодо формування толерантності до невизначеності (авторська розробка); методика діагностики рівня розвитку рефлексивності (А. Карпов) [3]; методика «Особистісна готовність до змін» (автори Ролнік, Хезер, Голд, Халл, в адаптації Н. Бажанової та Г. Бардієр) [9]; методика діагностики рівня емпатичних здібностей (В. В. Бойко) [11]; Мельбурнський опитувальник прийняття рішень (МОПР) (російськомовна адаптація Т. Корнілової на основі опитувальника Фліндерса) [4]; опитувальник «Особистісні фактори прийняття рішень» (ОФР) (у модифікації Т. Корнілової на основі методики Q-сортування німецького психолога Х. Вольфрама) [5]; новий опитувальник ТН (НТН у модифікації Т. Корнілової) [5]; методика «Толерантність до невизначеності» (С. Баднера в перекладі й адаптації Г. Солдатової) [10]; статистично-математичні методи опрацювання даних із використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

Вибірку склали 282 досліджувані майбутні психологи, всі студенти психологічних факультетів вищих навчальних закладів із першого до шостого курсу, денної і заочної форм навчання.

Для встановлення психологічних корелятів формування ТН у майбутніх психологів, що пояснювали б усю структуру взаємозв'язків, було застосовано комплекс показників, що склали когнітивний, афективний та конативний компоненти формування ТН [13] і діагностичні шкали стандартизованих методик: ТН, інтолерантність до невизначеності (ІТН), міжособистісна інтолерантність до невизначеності (МІТН) («Новий опитувальник толерантності до невизначеності» [5]); новизна, складність і невирішеність проблеми, як чинники інтолерантності (методика «Толерантність до невизначеності» [11]); толерантність до двозначності (ТД) (методика «Особистісна готовність до змін» [9]).

Міра статистичної залежності між двома змінними обчислювалась за допомогою коефіцієнта кореляції за Спірменом.

Аналіз результатів психологічних корелятив формування когнітивного компонента ТН у майбутніх психологів дає змогу констатувати, що рефлексивність та обізнаність про поняття ТН, ІТН, умови формування ТН підвищують рівень сформованості ТН і толерантності до двозначності (ТД) (табл. 1).

Таблиця 1

**Психологічні кореляти формування когнітивного компонента ТН у майбутніх психологів (коефіцієнт кореляції  $r_s$ )**

№ з/п	Діагностичні шкали формування когнітивного компонента ТН	ТН (прагнення до змін)	ІТН (прагнення до ясності)	МІТН (прагнення до ясності та контролю)	Новизна проблеми (ІТН)	Складність проблеми (ІТН)	Невирішеність проблеми (ІТН)	Толерантність до двозначності (ТД)
1.	Рефлексивність	0,141*	-0,150*	-0,152*	0,146*	-0,065	-0,016	-0,036
2.	Обізнаність про поняття ТН, ІТН (за анкетую)	-0,014	-0,188**	-0,063	-0,114	-0,061	-0,046	0,150*

*Примітка:* статистична значущість на рівні \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Як зазначено в табл. 1, виявлено слабкий, але позитивний статистично значущий зв'язок між рефлексивністю і ТН ( $r_s = 0,141$ ;  $p < 0,05$ ), рефлексивністю і новизною проблеми ( $r_s = 0,146$ ;  $p < 0,05$ ). Окрім того, констатовано негативний статистично значущий зв'язок між рефлексивністю й ІТН ( $r_s = 0,150$ ;  $p < 0,05$ ), МІТН ( $r_s = 0,152$ ;  $p < 0,05$ ).

Деяко інші слабкі, але статистично значущі зв'язки виявлено між обізнаністю майбутніх психологів про поняття ТН, ІТН, умови формування ТН за авторською анкетую, надійність придатності якої було визначено за допомогою коефіцієнта Альфа Кронбаха ( $\alpha = 0,881$ ). Так, установлено позитивний статистично значущий зв'язок між обізнаністю про ТН, ІТН і ТД ( $r_s = 0,150$ ;  $p < 0,05$ ) і негативний статистично значущий зв'язок між обізнаністю й ІТН ( $r_s = 0,188$ ;  $p < 0,01$ ).

Отримані дані свідчать про те, що, по-перше, шкали ТН (прагнення до змін) за методикою Т. Корнілової «Новий опитувальник толерантності до невизначеності» [5] і шкала ТД за ме-

тодікою «Особистісна готовність до змін» [9] не мають єдиного підходу до вимірювання цього показника. У своєму дисертаційному дослідженні «Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості» А. Гусев [1] зазначає про відсутність узгодженого вимірювального інструментарію, що породжує проблеми, пов'язані зі складністю співставлення отриманих за допомогою різних методик результатів. По-друге, відсутність статистично значущих зв'язків між зазначеними вище діагностичними шкалами вказує, що, очевидно, вони не підлягають впливу, а знаходяться лише на рівні тенденцій.

Отже, загалом можна зробити висновок, що майбутні психологи, аналізуючи, осмислюючи й усвідомлюючи набуті знання і поведінку в ситуаціях минулого, актуального та прогнозованого майбутнього, аналізуючи свої думки, почуття і мотиви в умовах, які змінюються (показники рефлексії), демонструють ознаки як ТН, так і ІТН. Високий рівень рефлексії має позитивний кореляційний зв'язок із новизною проблеми (схильність сприймати невизначені ситуації як такі, що містять у собі певну загрозу). А обізнаність майбутніх психологів про ТН, ІТН сприяє формуванню як ТД, так і ІТН.

Аналізуючи результати психологічних корелятивів формування афективного компонента ТН у майбутніх психологів, можна зазначити, що надмірно виражені емоції в ситуаціях невизначеності, неоднозначності чи багатозначності негативно впливають на формування ТН, тоді як позитивне ставлення до невизначеності позитивно впливає на формування ТД (табл. 2).

Таблиця 2

**Психологічні кореляти формування афективного компонента ТН у майбутніх психологів (коефіцієнт кореляції  $r_s$ )**

№ з/п	Діагностичні шкали формування афективного компонента ТН	ТН (прагнення до змін)	ІТН (прагнення до ясності)	МІТН (прагнення до ясності та контролю)	Новизна проблеми (ІТН)	Складність проблеми (ІТН)	Невирішеність проблеми (ІТН)	Толерантність до двозначності (ТД)
1.	Пристрасність	0,000	0,207**	0,091	-0,161**	0,099	0,238**	-0,164**
2.	Оптимізм	-0,104	-0,098	-0,100	-0,308**	-0,073	0,057	0,317**
3.	Емпатія	-0,058	0,046	0,162**	0,096	0,128*	0,174**	-0,089

## Продовження табл. 2

4.	Позитивне ставлення до невизначеності (за анкетую)	-0,115	-0,166**	0,046	-0,237**	-0,116	-0,050	0,181**
----	--	--------	----------	-------	----------	--------	--------	---------

*Примітка:* статистична значущість на рівні \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Як бачимо з табл. 2, існує позитивний статистично значущий зв'язок між пристрасністю й ІТН ( $r_s = 0,207$ ;  $p < 0,01$ ), між пристрасністю і невірешеністю проблеми невизначеності (ІТН) ( $r_s = 0,238$ ;  $p < 0,01$ ), між оптимізмом і ТД ( $r_s = 0,317$ ;  $p < 0,01$ ), між здібностями до емпатії і МІТН ( $r_s = 0,162$ ;  $p < 0,01$ ), між емпатією і складністю проблеми невизначеності ( $r_s = 0,128$ ;  $p < 0,05$ ), емпірією і невірешеністю проблеми невизначеності ( $r_s = 0,174$ ;  $p < 0,01$ ), між позитивним ставленням до невизначеності й ТД ( $r_s = 0,181$ ;  $p < 0,01$ ).

Окрім того, виявлено негативний статистично значущий зв'язок між пристрасністю і новизною проблеми (ІТН) ( $r_s = 0,161$ ;  $p < 0,01$ ), пристрасністю і ТД ( $r_s = 0,164$ ;  $p < 0,01$ ), між оптимізмом і новизною проблеми ( $r_s = 0,308$ ;  $p < 0,01$ ), між позитивним ставленням до невизначеності й ІТН ( $r_s = 0,166$ ;  $p < 0,01$ ) та новизною проблеми ( $r_s = 0,237$ ;  $p < 0,01$ ).

Отримані дані свідчать про те, що високий рівень пристрасності, яка розуміється як енергійність, невтомність, підвищений життєвий тонус, сприяє формуванню ІТН (прагнення до ясності), індивідуальній схильності розглядати невизначені ситуації як загрозові у вигляді невірешеності проблеми, не сприяє спокійному ставленню до відсутності ясних і чітких відповідей (ТД), натомість сприяє розгляду невизначених ситуацій як бажаних. Водночас високий рівень прагнення майбутніх психологів фіксуватися не на проблемах, а на способах їх вирішення (оптимізм) сприяє оцінці невизначених ситуацій як бажаних.

Також високі показники за діагностичними шкалами «оптимізм і позитивне ставлення до невизначеності» сприяють формуванню самовладання в ситуаціях двозначності (ТД), коли не чітко визначена сутність того, що відбувається, або не визначений результат справи.

Цікавим є той факт, що високий рівень позитивного ставлення до ситуацій невизначеності не виключає формування ІТН у майбутніх психологів (прагнення до ясності у ставленні до світу і світу людей), з одного боку, а з іншого – сприяє толерантному ставленню до новизни проблеми невизначеності.

Наступний крок нашого дослідження полягав у встановленні психологічних корелятів формування конативного компонента ТН у майбутніх психологів. Виявлені психологічні кореляти характеризуються певними особливостями, зокрема, в ситуаціях невизначеності, неоднозначності майбутнім психологам приртаманні як продуктивні, так і непродуктивні копінги (табл. 3).

Таблиця 3

**Психологічні кореляти формування конативного компонента ТН у майбутніх психологів (коефіцієнт кореляції  $r_s$ )**

№ з/п	Діагностичні шкали формування конативного компонента ТН	ТН (прагнення до змін)	ІТН (прагнення до ясності)	МІТН (прагнення до ясності та контролю)	Новизна проблеми (ІТН)	Складність проблеми (ІТН)	Невирішеність проблеми (ІТН)	Толерантність до двозначності (ТД)
1.	Винахідливість	-0,067	0,101	0,137*	-0,197**	0,127*	0,164**	-0,043
2.	Сміливість	-0,163**	-0,243**	-0,132*	-0,320**	0,001	-0,150*	0,513**
3.	Адаптивність	-0,184**	-0,199**	-0,139*	-0,246**	-0,182**	-0,259**	0,317**
4.	Упевненість	-0,103	0,229**	0,279**	-0,110	0,079	0,212**	-0,310**
5.	Пильність	0,077	0,154**	0,141*	0,002	0,100	-0,060	-0,079
6.	Уникнення	0,098	-0,006	-0,093	0,024	-0,030	-0,091	0,048
7.	Прокрастинація	0,087	0,065	0,096	0,011	0,067	-0,060	0,067
8.	Надмірна пильність	0,231**	0,085	0,047	0,280**	0,025	0,035	-0,169**
9.	Готовність до ризику	-0,203**	0,133*	0,127*	-0,220**	0,079	0,206**	-0,001
10.	Суб'єктивна раціональність	0,173**	0,083	-0,030	0,201**	0,060	-0,091	-0,220**
11.	Прийняття рішення про формування ТН (за анкетой)	0,037	0,156**	0,101	0,080	0,185**	0,210**	-0,025

*Примітка:* статистична значущість на рівні \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Як зазначено в таблиці 3, встановлено позитивний статистично значущий зв'язок між винахідливістю і МІТН ( $r_s = 0,137$ ;

$p < 0,05$ ), складністю проблеми невизначеності ( $r_s = 0,127$ ;  $p < 0,05$ ), невирішеністю проблеми невизначеності ( $r_s = 0,166$ ;  $p < 0,01$ ). Негативний статистично значущий зв'язок виявлено між винахідливістю і новизною проблеми (ІТН) ( $r_s = 0,197$ ;  $p < 0,01$ ). Отже, високий рівень винахідливості (вміння знаходити вихід із складних ситуацій, звертатись до нових джерел для вирішення нових проблем) призводить до прагнення ясності та контролю в міжособистісних стосунках, до схильності розглядати невизначені ситуації як загрозу, але при цьому новизна невизначеності майбутніх психологів не лякає.

Також виявлено позитивний статистично значущий зв'язок між сміливістю і ТД ( $r_s = 0,513$ ;  $p < 0,01$ ), адаптивністю і ТД ( $r_s = 0,317$ ;  $p < 0,01$ ). Решта діагностичних шкал має негативний кореляційний зв'язок зі сміливістю й адаптивністю ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ ). Отримані дані говорять про те, що високі рівні сміливості (як тяга до нового, невідомого, відмова від випробуваних стилів поведінки) й адаптивності (вміння змінювати свої плани в нових ситуаціях) у майбутніх психологів впливають на формування спокійного ставлення до відсутності чітких відповідей у ситуаціях невизначеності (ТД). Водночас виявлений негативний кореляційний зв'язок вказує на формування у майбутніх психологів ТН і схильності розглядати (оцінювати) невизначені ситуації як бажані.

Високий рівень діагностичної шкали «упевненість» має позитивний кореляційний зв'язок з ІТН ( $r_s = 0,229$ ;  $p < 0,01$ ), МІТН ( $r_s = 0,279$ ;  $p < 0,01$ ), невирішеністю проблеми невизначеності ( $r_s = 0,212$ ;  $p < 0,01$ ) і негативний кореляційний зв'язок із ТД ( $r_s = 0,310$ ;  $p < 0,01$ ). Цей факт свідчить про те, надмірна впевненість у ситуаціях невизначеності пов'язана з неприйняттям невизначеності, бажанням ясності та контролю в міжособистісних стосунках, схильністю розглядати ситуації невизначеності як загрозові.

Аналіз психологічних корелятивних показників копінг-стратегій у ситуаціях прийняття рішень вказує на наявність позитивних статистично значущих зв'язків між продуктивним копінгом (пильність) й ІТН ( $r_s = 0,154$ ;  $p < 0,01$ ) та МІТН ( $r_s = 0,141$ ;  $p < 0,05$ ), між непродуктивним копінгом (надмірна пильність) і ТН ( $r_s = 0,231$ ;  $p < 0,01$ ) та новизною проблеми ( $r_s = 0,280$ ;  $p < 0,01$ ). Слід звернути увагу на те, що непродуктивний копінг, у вигляді надмірної пильності, має і негативний статистично значущий зв'язок із ТД ( $r_s = 0,169$ ;  $p < 0,01$ ). Інші показники непродуктив-

ного копіngu – уникнення приймати рішення і діяти в ситуаціях невизначеності та прокрастинація – не мають жодних статистично значущих зв'язків як із ТН, так і ІТН.

Такі результати узгоджуються з даними результатів дослідження Т. Корнілової [4] на російській студентській вибірці ( $N = 299$ ), де дослідниця зазначає, що така властивість особистості, як пильність, негативно пов'язана з ТН і позитивно з ІТН, раціональністю і рефлексивністю. Це свідчить про необхідність внесення змін щодо інтерпретації шкали «пильність». Аналогічна ситуація зі шкалою «надмірна пильність», яка позитивно пов'язана з ТН, схильністю сприймати невизначені ситуації як бажані й одночасно має негативний зв'язок із ТД.

Отже, отримані результати вказують на певний діапазон використання майбутніми психологами як продуктивних, так і непродуктивних копінгів у ситуаціях невизначеності, двозначності. Г. Солнцева [12] у своєму дослідженні вказує, що на прийняття рішення в умовах невизначеності впливає внутрішня суб'єктивна психічна сфера діючого суб'єкта, тому це складний ієрархічний процес, коли в різних ситуаціях суб'єкт проявляє як ТН, так і ІТН. Слід зазначити, що цей феномен потребує детальнішого дослідження.

Наступний крок у вивченні формування конативного компонента ТН у майбутніх психологів полягав у встановленні психологічних корелятивів між способами вирішення ситуацій невизначеності (опитувальник «Особистісні фактори прийняття рішень» [5] і стандартизованими методиками дослідження ТН. Так, виявлено (див. табл. 3) позитивний статистично значущий зв'язок між готовністю до ризику в ситуаціях невизначеності й ІТН ( $r_s = 0,133$ ;  $p < 0,05$ ), МІТН ( $r_s = 0,127$ ;  $p < 0,05$ ) та невирішеністю проблеми невизначеності ( $r_s = 0,206$ ;  $p < 0,01$ ); між суб'єктивною раціональністю і ТН ( $r_s = 0,173$ ;  $p < 0,01$ ) та новизною проблеми ( $r_s = 0,201$ ;  $p < 0,01$ ). Негативний статистично значущий зв'язок визначено між готовністю до ризику і ТН ( $r_s = 0,203$ ;  $p < 0,01$ ) та новизною проблеми ( $r_s = 0,220$ ;  $p < 0,01$ ); між суб'єктивною раціональністю і ТД ( $r_s = 0,220$ ;  $p < 0,01$ ).

Слід зазначити, що особистісна готовність до ризику і суб'єктивна раціональність відображають суб'єктивні репрезентації особистісного ризику в свідомості людини, тобто дають змогу визначити, якою мірою для неї характерні продуктивні способи вирішення ситуацій невизначеності [5].

Отримані результати особистісних чинників прийняття рішень демонструють, що майбутнім психологам, які здатні йти

на ризик у ситуаціях невизначеності, притаманно прагнення до ясності (ІТН), контролю в міжособистісних стосунках (МІТН) і відчуття загрози від невирішеності проблеми невизначеності й одночасно невизначеність сприймається ними як бажана новизна проблеми.

Такі результати можна пояснити тим, що готовність ризикувати, як спосіб виходу суб'єкта із ситуації невизначеності, пов'язано з різними видами активності, й у тому числі такими, що мають неадаптивний характер [5]. Оцінюючи результативність своїх дій у минулому, покладаючись на свій досвід, майбутні психологи стикаються із ситуацією, де невизначеною є оцінка своїх потенційних можливостей приймати рішення і діяти в ситуаціях невизначеності.

Аналізуючи психологічні кореляти суб'єктивної раціональності, можна зазначити, що готовність майбутніх психологів обмірковувати свої рішення і діяти при можливо повному орієнтуванні в ситуації невизначеності, в тому числі й ризиковано, сприяє формуванню ТН, але при цьому невизначеність сприймається як загрозна новизна проблеми на тлі неспокійного ставлення до відсутності чітких відповідей у ситуаціях двозначності.

Аналіз діагностичної шкали «прийняття рішення про формування ТН» (за анкетною) виявив позитивний статистично значущий зв'язок між цією шкалою й ІТН ( $r_s = 0,156$ ;  $p < 0,01$ ), складністю проблеми невизначеності ( $r_s = 0,185$ ;  $p < 0,01$ ) і невирішеністю проблеми невизначеності ( $r_s = 0,210$ ;  $p < 0,01$ ). З іншими показниками ТН, ІТН статистично значущих зв'язків не виявлено. Отримані дані свідчать про те, що майбутні психологи, які прийняли рішення про необхідність формування ТН, характеризуються ІТН, схильністю сприймати невизначеність як загрозу у вигляді складності та невирішеності проблеми.

Наступний крок у дослідженні психологічних корелятів формування ТН у майбутніх психологів полягав у аналізі психологічних особливостей продуктивних і непродуктивних способів вирішення ситуацій невизначеності (Мельбурнський опитувальник прийняття рішень (МОПР) [4], опитувальник «Особистісні фактори прийняття рішень» (ОФР) [5]) майбутніми психологами залежно від їх особистісної готовності до змін (методика «Особистісна готовність до змін») [9] (табл. 4).



Таблиця 4

**Кореляційний зв'язок між особистісною готовністю до змін і продуктивними та непродуктивними способами вирішення ситуацій невизначеності майбутніми психологами (коефіцієнт кореляції  $r_s$ )**

Діагностичні конструкти	Продуктивний копінг (пильність)	Непродуктивний копінг (уникнення, прокрастинація, надпильність)	Готовність до ризику	Суб'єктивна раціональність
Особистісна готовність до змін (загалом)	0,152**	-0,413**	0,491*	-0,124*

*Примітка:* статистична значущість на рівні \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Як зазначено в табл. 4, існує позитивний статистично значущий зв'язок між особистісною готовністю до змін і продуктивним копінгом ( $r_s = 0,152$ ;  $p < 0,01$ ) та готовністю до ризику ( $r_s = 0,491$ ;  $p < 0,05$ ). Негативний статистично значущий зв'язок виявлено між особистісною готовністю до змін і непродуктивним копінгом ( $r_s = 0,413$ ;  $p < 0,01$ ) та суб'єктивною раціональністю ( $r_s = 0,154$ ;  $p < 0,05$ ).

Отримані дані свідчать про те, що високий рівень особистісної готовності до змін у стресових ситуаціях, пов'язаних з інноваціями, сприяє формуванню у майбутніх психологів продуктивного копінгу (пильність) у ситуаціях прийняття рішень (хоча, як зазначалось вище, продуктивний копінг має позитивний кореляційний зв'язок і з ТН) і готовності ризикувати в самосвідомості та діяти в ситуаціях невизначеності. Низький рівень особистісної готовності до змін призводить до використання непродуктивних копінгів у ситуаціях прийняття рішень (уникнення, прокрастинація і надпильність) та готовності обмірковувати свої рішення і діяти тільки у разі повного орієнтування в невизначених ситуаціях.

Пояснюючи використання майбутніми психологами непродуктивних копінгів у ситуаціях невизначеності, звернемося до дослідження ТН на ізраїльській вибірці. Так, С. Байер [14] із колегами (S. Bayer, R. Lev-Wiesel, M. Amir) вважають, що чим більше людина відчуває загрозу від зовнішніх подій, тим більше

вона «чіплятиметься» за оборонну ілюзію, наприклад, шляхом відмови, в нашому випадку шляхом уникнення невизначених, суб'єктивних проблемних або стресових ситуацій.

**Висновки.** Установлено психологічні кореляти формування когнітивного, афективного та конативного компонентів ТН у майбутніх психологів. На формування когнітивного компонента ТН у майбутніх психологів позитивно впливає рефлексивність та поінформованість про поняття «толерантність до невизначеності», «інтолерантність до невизначеності», умови формування ТН. Психологічні особливості формування афективного компонента ТН у майбутніх психологів полягають у тому, що надмірно виражені емоції в ситуаціях невизначеності, неоднозначності чи багатозначності негативно впливають на формування ТН, тоді як позитивне ставлення до невизначеності позитивно впливає на формування толерантності до двозначності. Формування конативного компонента ТН у майбутніх психологів характеризується певними особливостями встановлених кореляційних зв'язків, зокрема, сміливість і адаптивність сприяє формуванню толерантності до двозначності, суб'єктивна раціональність сприяє формуванню ТН. Виявлені особливості полягають й у тому, що в ситуаціях невизначеності, неоднозначності, двозначності майбутнім психологам притаманні як продуктивні, так і непродуктивні копінги.

Проаналізовано психологічні особливості продуктивних та непродуктивних способів вирішення ситуацій невизначеності майбутніми психологами залежно від їх особистісної готовності до змін. Отримані дані свідчать про те, що високий рівень особистісної готовності до змін сприяє формуванню у майбутніх психологів продуктивного копінгу в ситуаціях прийняття рішень, аналогічно і готовності ризикувати та діяти в ситуаціях невизначеності. Низький рівень особистісної готовності до змін сприяє формуванню непродуктивних копінгів у ситуаціях прийняття рішень, відповідно і готовності обмірковувати свої рішення і діяти тільки у разі повного орієнтування в невизначених ситуаціях.

Установлені психологічні кореляти, як внутрішні умови, мають значення при формуванні ТН у майбутніх психологів.

**Перспективи подальших досліджень цієї проблеми.** На основі визначених внутрішніх і зовнішніх психологічних умов розробити програму формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів та здійснити аналіз її ефективності.

### Список використаних джерел

1. Гусев А. И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала / А. И. Гусев // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – С. 300–329.
2. Гусев А. І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. І. Гусев. – К., 2009. – 233 с.
3. Карпов А. В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
4. Корнилова Т. В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация [Электронный ресурс] / Т. В. Корнилова // Психологические исследования. – 2013. – № 31. – Т. 6. – С. 4. – Режим доступа : <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/883-kornilova31.html>.
5. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека / Т. В. Корнилова, М. А. Чумакова, С. А. Корнилов, М. А. Новикова. – М. : Смысл, 2010. – 334 с.
6. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика : монография / П. В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
7. Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти : посібник / П. В. Лушин, Н. Ю. Волянчук, О. В. Брюховецька та ін. ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2014. – 222 с.
8. Пічурін В. В. Толерантність до невизначеності як складова психологічної готовності студентів до професійної діяльності і її формування в процесі фізичного виховання / В. В. Пічурін // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. пр. – Київ, 2015. – Вип. 3 (57) 15. – С. 260–264.
9. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология : учеб. пособ. / Л. Г. Почебут. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.
10. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова. – М. : МГУ, 2003. – 112 с.
11. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2001. – 672 с.

12. Солнцева Г. Н. Принятие решений в ситуации неопределенности и риска / Г. Н. Солнцева, Г. Л. Смолян. – М. : Труды ИСА РАН, 2009. – Т. 41. – С. 266–280.
13. Хілько С. О. Модель формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів / С. О. Хілько // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К., 2005. – Вип. 15 (28) / голов. ред. В. В. Олійник. – К. : АТОПОЛ ГРУП, 2015. – С. 254–263.
14. Bayer S. The Relationship Between Basic Assumptions, Posttraumatic Growth, and Ambiguity Tolerance in an Israeli Sample of Young Adults: A Mediation-Moderation Model / S. Bayer, R. Lev-Wiesel, M. Amir // Traumatology. – 2007. – Vol. 13. – P. 4–15.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Gusev A. I. Tolerantnost' k neopredelennosti kak sostavljajushhaja lichnostnogo potenciala / A. I. Gusev // Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika / pod red. D. A. Leont'eva. – М. : Smysl, 2011. – С. 300–329.
2. Gusjev A. I. Tolerantnist' do nevyznachenosti jak chynnyk rozvytku identychnosti osobystosti : dys. ... kand. psyhol. nauk : 19.00.07 / A. I. Gusjev. – К., 2009. – 233 s.
3. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psihologicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki / A. V. Karpov // Psihologicheskij zhurnal. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
4. Kornilova T. V. Mel'burnskij oprosnik prinjatija reshenij: russkojazychnaja adaptacija [Jelektronnyj resurs] / T. V. Kornilova // Psihologicheskie issledovanija. – 2013. – № 31. – Т. 6. – С. 4. – Rezhim dostupa : <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/883-kornilova31.html>.
5. Kornilova T. V. Princip neopredelennosti: Edinstvo intelektual'no-lichnostnogo potenciala cheloveka / T. V. Kornilova, M. A. Chumakova, S. A. Kornilov, M. A. Novikova. – М. : Smysl, 2010. – 334 s.
6. Lushin P. V. Lichnostnye izmenenija kak process: teorija i praktika : monografija / P. V. Lushin. – Odessa : Aspekt, 2005. – 334 s.
7. Osobystisno-orijentovana pidgotovka majbutnih psychologiv u systemi pisljadyplomnoi' pedagogichnoi' osvity : posibnyk / P. V. Lushyn, N. Ju. Voljanjuk, O. V. Brjuhovec'ka ta in. ; NAPN Ukrai'ny, Un-t menedzh. osvity. – К., 2014. – 222 s.

8. Pichurin V. V. Tolerantnist' do nevyznachenosti jak skladova psihologichnoi' gotovnosti studentiv do profesijnoi' dijal'nosti i i'i' formuvannja v procesi fizychnogo vyhovannja / V. V. Pichurin // Naukovyj chasopys NPU im. M. P. Dragomanova. Serija 15 : Naukovo-pedagogichni problemy fizychnoi' kul'tury (fizychna kul'tura i sport) : zb. nauk. pr. – Kyi'v, 2015. – Vyp. 3 (57) 15. – S. 260–264.
9. Pochebut L. G. Kross-kul'turnaja i jetnicheskaja psihologija : ucheb. posob. / L. G. Pochebut. – SPb. : Piter, 2012. – 336 s.
10. Praktikum po psihodiagnostike i issledovaniju tolerantnosti lichnosti / G. U. Soldatova, L. A. Shajgerova. – M. : MGU, 2003. – 112 s.
11. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy : ucheb. posob. / red. i sost. D. Ja. Rajgorodskij. – Samara, 2001. – 672 s.
12. Solnceva G. N. Prinjatje reshenij v situacii neopredelennosti i riska / G. N. Solnceva, G. L. Smoljan. – M. : Trudy ISA RAN, 2009. – T. 41. – S. 266–280.
13. Hil'ko S. O. Model' formuvannja tolerantnosti do nevyznachenosti u majbutnih psihologiv / S. O. Hil'ko // Visnyk pisljadyplomnoi' osvity : zb. nauk. pr. / Un-t menedzh. osvity NAPN Ukrai'ny ; redkol.: O. L. Anufrijeva [ta in.]. – K., 2005. – Vyp. 15 (28) / golov. red. V. V. Olijnyk. – K. : ATOPOL GRUP, 2015. – S. 254–263.
14. Bayer S. The Relationship Between Basic Assumptions, Posttraumatic Growth, and Ambiguity Tolerance in an Israeli Sample of Young Adults: A Mediation-Moderation Model / S. Bayer, R. Lev-Wiesel, M. Amir // Traumatology. – 2007. – Vol. 13. – P. 4–15.

*Received June 22, 2017*

*Revised July 24, 2017*

*Accepted August 28, 2017*

## **Професійна зрілість поліцейських: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

---

Cherkashyn A. I. Professional maturity of policemen: theoretical aspect / A. I. Cherkashyn // 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 38. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 438–450.

---

**A. I. Cherkashyn. Professional maturity of policemen: theoretical aspect.** The main priorities of development of the Ministry of Internal Affairs are defined in the article: the development of personnel potential and social protection of the population.

The main challenges for improving the training of police officers are as follows: leaching of the professional core and a shortage of personnel of the bodies of the Ministry of Internal Affairs; absence of an effective and modern system of training, selection and management of personnel, transparent mechanisms of career growth; lack of adequate social protection system, professional growth and motivation of the Ministry of Internal Affairs employees, low staff initiative and its vulnerability to corruption risks; the difference between the categories of employees, which necessitates the development of special approaches in the management of personnel, the lack of a well-functioning system of internal communications.

It is pointed to the complexity and ambiguity of the definition and interpretation of the scientific definition of «maturity», which indicates the inadequacy of development and the contradictory points of view of different authors.

It is noted that most scientists understand professional maturity as a psychological personality formation that characterizes the level of the formation of the professionalism of the individual and encourages the personality to self-realization and self-determination.

It is pointed out that the professional activities of police officers takes place in conditions of constant interaction with citizens, emotional loads, threats from criminal elements demanding that the police form the appropriate professional maturity.

It is suggested that the professional maturity of a police officer's personality is considered to be a personal, integrated education, including personal, social, emotional and intellectual maturity, appropriate level of professional identity, encouraging them to permanent self-development and self-determination by mastering the leading special competencies.

**Key words:** personal maturity, social maturity, cognitive maturity, emotional maturity, professional identity, personality, police officers, Ministry of Internal Affairs, operational activities, professional determination.

**А. І. Черкашин. Професійна зрілість поліцейських: теоретичний аспект.** У статті з'ясовано основні пріоритети розвитку Міністерства внутрішніх справ: розвиток кадрового потенціалу та соціальний захист населення.

Основними викликами щодо удосконалення підготовки працівників поліції визначено: вимивання професійного ядра і некомплект персоналу органів системи МВС; відсутність ефективної та сучасної системи підготовки, відбору й управління персоналом, прозорих механізмів кар'єрного зростання; відсутність належної системи соціального захисту, професійного зростання та мотивації працівників системи МВС; низька ініціативність персоналу і його вразливість до корупційних ризиків; відмінність категорій працівників, що зумовлює необхідність вироблення спеціальних підходів в управлінні персоналом; відсутність налагодженої системи внутрішніх комунікацій.

Указано складність і багатозначність визначення й трактування наукової дефініції «зрілості», що свідчить про недостатність розробки та суперечливість точок зору різних авторів.

Зазначено, що більшість науковців розуміють професійну зрілість як психологічне утворення особистості, яке характеризує рівень сформованості професіоналізму особистості та спонукає її до самореалізації й самодетермінації.

Доведено, що професійна діяльність працівників поліції відбувається в умовах постійної взаємодії з громадянами, швидкоплинних емоційних навантажень, загрози з боку криміногенних елементів, що потребує від них сформованості відповідної професійної зрілості.

Запропоновано під професійною зрілістю особистості працівників поліції розуміти особисте, інтегроване утворення, яке включає особистісну, соціальну, емоційну й інтелектуальну зрілості, відповідний рівень професійної ідентичності, що спонукають її до постійного саморозвитку і самодетермінації шляхом опанування провідними спеціальними компетенціями.

**Ключові слова:** особистісна зрілість, соціальна зрілість, когнітивна зрілість, емоційна зрілість, професійна ідентичність, особистість, працівники поліції, Міністерство внутрішніх справ, оперативно-службова діяльність, професійна детермінація.

**Постановка проблеми.** Одним із напрямів стратегії розвитку системи Міністерства внутрішніх справ до 2020 року є розвиток кадрового потенціалу та соціальний захист населення. Основним очікуваним результатом удосконалення реалізації зазначеного напрямку є формування стабільного та високопрофесійного кадрового складу органів системи Міністерства внутрішніх справ

(далі – МВС), який здатний належно реагувати на виклики та загрози у сфері внутрішніх справ. Як відомо, що на теперішній час існують виклики сьогодення, які спонукають до реалізації окресленого напрямку. Основними викликами визначено: вимивання професійного ядра і некомплект персоналу органів системи МВС; відсутність ефективної та сучасної системи підготовки, відбору й управління персоналом, прозорих механізмів кар'єрного зростання; відсутність належної системи соціального захисту, професійного зростання та мотивації працівників системи МВС; низька ініціативність персоналу і його вразливість до корупційних ризиків; відмінність категорій працівників, що зумовлює необхідність вироблення спеціальних підходів в управлінні персоналом; відсутність налагодженої системи внутрішніх комунікацій.

Основними кроками для реалізації цього напрямку вважаються:

- розвиток відомчої системи освіти та підготовки кадрів, яка відповідає професійним потребам і формує загальні цінності для персоналу системи МВС;
- розроблення механізмів забезпечення прозорості відбору кадрів і кар'єрного зростання;
- розроблення і впровадження програм безперервного професійного розвитку персоналу;
- стимулювання керівників усіх рівнів до використання нових управлінських практик;
- упровадження сучасних методів мотивації та збалансованої системи соціального захисту персоналу системи МВС;
- розроблення ефективних підходів до оцінювання роботи персоналу і заохочення до підвищення її якості;
- створення налагодженої системи внутрішніх комунікацій;
- упровадження механізму міжвідомчого стажування працівників у системі МВС;
- упровадження комплексного ґендерного підходу до політики розвитку кадрового потенціалу.

Відповідно, виникає нагальна потреба у підготовці високопрофесійних працівників поліції нової генерації, які мають високий рівень професійної зрілості. На думку Г. Х. Яворської, «професіонал – це соціально компетентна, психологічно зріла особистість, що відзначається високою професійною майстерністю, яка визначає її спосіб життя, особливий професійно орієнтований, відповідальний світогляд і почуття приєднання до професійної спільноти» [17].



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дефініція «психологічна зрілість» розглядається багатьма зарубіжними і вітчизняними психологами (К. О. Абульханова-Славська, Н. О. Антонова, Т. М. Березіна, А. Х. Маслоу, Г. У. Олпорт, Л. І. Рибачук, Г. Х. Яворська та ін.). Дослідники вказують на складність та багатозначність визначення і трактування наукової дефініції «зрілість», що свідчить про недостатність розробки та суперечливість точок зору різних авторів.

Відповідно, **цілями та метою нашого дослідження** було визначення основних наукових підходів до оцінки професійної зрілості працівників поліції.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Одна з найповніших концепцій особистісної зрілості належить Г. Олпорту [13]. Говорячи про особистісну зрілість, він зазначав, що, по-перше, нелегко описати єдність і конкретне різноманіття абсолютно зрілої особистості, оскільки способів її розвитку існує велика кількість. Він вважає унікальним кінцевим продуктом професійної зрілості здоров'я. По-друге, вчений наголошував, що слід більше говорити про ідеальну, а не про реальну людину, оскільки знайти всі ознаки зрілості в одній людині навряд чи можливо. По-третє, особистісна зрілість не пов'язана з хронологічним віком, проте зіткнення особистості на життєвому шляху з перешкодами і стражданнями детермінують новий рівень розвитку. Г. Олпорт концептуально визначає шість критеріїв зрілості: розширене почуття «Я», теплота щодо інших, емоційна безпека і прийняття себе, реалістичне сприйняття, самооб'єктивація (розуміння себе та гумористичне ставлення до себе), єдина філософія життя.

А. Маслоу [11] визначав самоактуалізацію як основну характеристику зрілості особистості, що спонукає людину до розвитку власного потенціалу. Він зазначав, що тільки у процесі самоактуалізації особистість самовдосконалюється та показує свої найкращі якості. Основними рисами зрілих особистостей А. Маслоу вважав: ефективне сприйняття реальності (реалістичність), спонтанність, зосередженість на проблемі (на протиположності заклопотаності собою), відстороненість, незалежність від оточення (автономність і самодостатність), постійну свіжість оцінок (у контексті чутливості до нових переживань, відкритості досвіду), соціальне почуття, демократичний характер (шанобливе ставлення до інших, співчуття), здатність формувати глибокі, але вибіркові відносини, моральну переконаність, філософське невороже почуття гумору, креативність та стійкість до соціальних норм.

К. О. Абульханова і Т. М. Березіна під зрілістю розуміють своєчасність особистості, яка визначає здатність особистості до знаходження свого способу життя. Автори вказують на притаманні для особистості оптимальний ритм життя, індивідуальні часові потенціали, які спонукають особистість до оволодіння природними і власними психічними можливостями. Все це дає змогу особистості вдосконалювати власні ресурси активності щодо самоідентифікації та самовдосконалення у різних формах життєдіяльності та взаємодії з навколишнім світом [1].

К. О. Абульханова-Славська визначає внутрішню детермінацію показником зрілості особистості, що характеризує здатність особистості керувати власним життям, продуктивно використовувати внутрішні резерви відповідно до життєвих завдань, саморегуляції життєвих процесів, використання ефективного стилю спілкування, здійснювати вплив на людей [2].

Дослідження низки авторів (О. Р. Калітєвська, Д. О. Леонтьєв, Є. М. Осін, І. І. Бородкіна) підтверджують, що зріла особистість відрізняється спроможністю до самодетермінації на підставі сформованих власних інтересів та ціннісно-життєвих орієнтацій. Вони стверджують, що процес самодетермінації у підлітковому віці здійснюється на підставі інтеграції понять свободи і відповідальності особистості. Відповідно, формування понять свободи і детермінації у підлітків здійснює розв'язання особистісних криз [4].

Г. І. Меднікова зазначає, що дефініція «зрілість» у психології розглядається як етап психічного розвитку і якість особистості [12, с. 185]. Автор робить висновок, що зрілість людини досліджується для відзначення психологічних новоутворень на різних вікових етапах розвитку особистості. З точки зору автора, особистісна зрілість є результатом розвитку особистості в онтогенезі, де проявляються важливі функції людини до самодетермінації в аспекті опанування смыслом власного життя.

На думку Н. О. Антонової та Л. І. Рибачук, психологічно зрілою людиною є особистість, яка спроможна до самовизначення, самоприйняття, саморозвитку і самореалізації [3, с. 34]. Відповідно, автори до структурних компонентів особистісної зрілості відносять:

- особистісну зрілість – сукупність психологічних властивостей, що обумовлюють людську автономію до самовизначення і самоприйняття власного життєвого досвіду;
- інтелектуальну зрілість – певні психологічні властивості, що характеризують людину як здатну до пізнання, до викорис-

тання набутих знань у предметній діяльності, до логічного мислення, до рефлексії і творчості;

– емоційну зрілість – сукупність психологічних властивостей людини, здатної адекватно відчувати і регулювати власні емоційні прояви;

– соціальну зрілість – сукупність психологічних властивостей людини, яка вміє ефективно взаємодіяти з іншими суб'єктами, ґрунтуючись на гуманістичних принципах за умови збереження власної індивідуальності [3, с. 34–35].

Автори визначають професійну зрілість як прояв психологічної зрілості у сфері професійної діяльності. Вона являє собою «особистісне новоутворення, що відображається у прагненні та здатності до самовизначення й самореалізації засобами суспільно-корисної діяльності» [3, с. 39]. На думку дослідників, професійна зрілість складається зі стійкої професійної мотивації на досягнення успіху за рахунок професійного розвитку та самовдосконалення, сформованої професійної ідентичності, з набутих професійних знань, умінь, навичок, здібностей [3, с. 39].

О. В. Чуйко вважає особистісну зрілість складним структурним утворенням, яке детермінується духовним, когнітивним, емоційно-регулятивним та результативним компонентами і визначає успішність особистості в особистій та професійній сферах діяльності. Відповідно, на думку автора [15, с. 157]:

– духовний рівень особистісної зрілості характеризує сформованість ціннісно-сміслових настанов особистості, які визначають сенс буття;

– когнітивний рівень особистісної зрілості свідчить про осмисленість, адекватність і автономність при прийнятті рішень;

– емоційно-регулятивний рівень особистісної зрілості засвідчує вміння керувати власними психічними станами й емоціями під час професійної діяльності;

– результативний (компетентнісний) рівень особистісної зрілості відображає спроможність професіонала до актуалізації власної діяльності [16, с. 156–157].

Але в подальшому автор пропонує розглядати особистісну і професійну зрілість як гетерогенні структури, різні за своїм походженням [16, с. 189]. Стверджується, що особистісна зрілість є показником власного розвитку особистості, яка визначає життєвий шлях людини та її долю. Вказується, що процес формування особистісної зрілості має продуктивний або деструктивний характер, що обумовлюється системою життєвих цінностей людини. О. В. Чуйко стверджує, що формування професійної зрі-

лості відбувається удорожж професіогенезу за рахунок набуття професіоналом необхідних компетентностей. Але, з нашої точки зору, професіоналізм поліцейського повинен визначатися одночасним розвитком особистісної та професійної зрілості. Життєві плани і перспективи поліцейського повинні тісно пов'язуватися із завданнями особистісного професійного розвитку.

На думку Т. В. Комар, професійна зрілість фахівця формується у процесі реалізації системи випереджальної підготовки у вищому навчальному закладі (далі – виш) і поєднує готовність до безперервного професійного вдосконалення, професійну культуру, особистісно-професійну активність, усвідомлення соціальної значущості професійної діяльності й ціннісне ставлення до професії, себе, інших людей і світу загалом, пошук і знаходження у професії власного смислу [5, с. 37].

Автор зазначає, що особистісний соціально-психологічний простір людини індивідуалізує професійну зрілість особистості. Вказується на взаємний зв'язок дефініцій «професійна зрілість» і «соціально-психологічний простір» у контексті набуття особистістю власних цінностей та сенсу професійної діяльності [6, с. 294]. Отже, робиться висновок про те, що професійна зрілість являє собою особистісний феномен, який тісно пов'язаний із соціально-психологічним простором та професійною самодегермінацією особистості. Дійсно, працівник поліції виконує оперативно-службові завдання у власному професійному соціально-психологічному просторі, де він повинен усвідомлювати особливості цього простору та спонукати себе до розвитку необхідних професійних компетентностей [6, с. 294–295].

Професійну зрілість соціального педагога дослідниця визначає як «системне утворення, яке відображає рівень володіння спеціалістом професійною діяльністю, що виявляється у сформованості професійної компетентності та складових її компетенцій, суб'єктності, ієрархії ціннісних орієнтацій, інноваційності й самореалізованості соціального педагога; професіональна зрілість виявляється в гуманній позиції соціального педагога, успішно застосовуваних технологіях професійної діяльності, у подоланні перешкод у сфері професійної діяльності, у впровадженні інновацій, у прагненні до самовдосконалення, позитивної професійної «Я-концепції», у результативності професійної діяльності. Як система професіональна зрілість соціального педагога виявляється на докомпетентнісному, еkleктичному, алгоритмізуючому, дослідницькому й наставницькому рівнях; професійна зрілість формується під впливом психолого-акмео-

логічних чинників (навчання, взаємини, творчість, критичність і управління), психолого-акмеологічних умов (соціальне державне управління на висококваліфікованих фахівців; ситуації професійно-особистісного розвитку; акмеологічне середовище в професійному співтоваристві; професійне співробітництво з колегами, що перебувають на різних рівнях професіоналізму; новаторське перетворення педагогічної традиції; активне включення в професійну взаємодію з викладачами, учнями й настановою на процес і результат діяльності; професійна рефлексія в діалозі з усіма учасниками педагогічного процесу). Професійна зрілість може бути якісно перетворена на основі психолого-акмеологічної моделі розвитку професійної зрілості соціального педагога, технологічне забезпечення якої становить психолого-акмеологічний супровід у вигляді комплексного програмно-цільового проекту, що включає когнітивно-психологічний (спецкурс) і технологіко-акмеологічний (тренінг)» [7, с. 294].

Також у дослідженнях Т. В. Комар зазначається, що соціальна зрілість особистості включає чотири компоненти: відповідальність, терпимість, саморозвиток та позитивне мислення особистості [8, с. 178].

Досліджуючи провідні властивості становлення фахівця соціально-професійного профілю у виші, автор визначає його «як етап розвитку особистості студента, що характеризується вищими досягненнями в особистісному, академічному та соціальному розвитку, які становлять системотворче ядро професійно значущих якостей, а також є показником готовності особистості до самореалізації у професійній діяльності» [9, с. 14]. Зазначається, що основними характеристиками професійної зрілості слід вважати: професійну самосвідомість (про себе як професіонала); творчий потенціал (комплекс унікальних здібностей особистості); інтегративні аспекти самості (самовизначення, самоврядування, самовдосконалення); проактивність та цілеспрямованість (філософія життя, світогляд, заснований на певній системі цінностей); особистісний досвід (досвід осмисленої рефлексованої поведінки у світі, ціннісні орієнтації), потреба в саморозвитку та самореалізації, позитивна «Я-концепція», що відображають психологічну готовність студента до самовираження й самореалізації.

Л. В. Потапчук, Н. О. Кордунова експериментально визначили основні характеристики особистісної зрілості студентів. Серед них: задовільний та незадовільний рівні мотивації досягнення; занижена або неадекватно завищена самооцінка; неефективні життєве становлення та смисложиттєві орієнтації;

середній рівень емпатії, що свідчить про труднощі у стосунках з іншими людьми; високий та задовільний рівень громадянського обов'язку [10, с. 175].

На думку О. С. Штепи, психологічна зрілість «висвітлює рівень розвитку сенсорних, мнемонічних, інтелектуальних та емоційно-вольових процесів, забезпечує високий рівень функціонування індивіда, його готовність аналізувати й усвідомлювати події і явища зовнішнього світу, що свідчить про високий рівень психічного розвитку людини. Особистість характеризується як цілісність, що самовизначається, і складається зі ставлення до оточуючого світу, до інших людей та до себе самої. Особистісна зрілість, на відміну від психологічної, ... характеризується якісним новоутворенням – здатністю до самопізнання» [14, с. 27–28].

**Висновки.** Слід зазначити, що більшість науковців розуміють професійну зрілість як психологічне утворення особистості, яке характеризує рівень сформованості професіоналізму особистості та спонукає її до самореалізації та самодетермінації.

Оперативно-службова діяльність працівників поліції співпадає з початком їх приходу на службу, де вони з перших кроків починають формуватися як професіонали. Основною характеристикою їхнього професіоналізму виступає професійна зрілість, яка починає формуватися під керівництвом досвідчених керівників та наставників. З нашої точки зору, професійна діяльність працівників поліції відбувається в умовах постійної взаємодії з громадянами, швидкоплинних емоційних навантажень, загрози з боку криміногенних елементів, що потребує від них сформованості професійної зрілості для прийняття відповідного правового рішення в конкретній обстановці оперативно-службової діяльності. Отже, під професійною зрілістю особистості працівників поліції слід розуміти особисте, інтегроване утворення, яке включає особистісну, соціальну, емоційну й інтелектуальну зрілості, відповідний рівень професійної ідентичності, що спонукають її до постійного саморозвитку і самодетермінації шляхом опанування провідних спеціальних компетенцій.

Вважаємо подальшим перспективним напрямком наукових досліджень професійної зрілості працівників поліції експериментальне дослідження особливостей її складових.

#### Список використаних джерел

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.

2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 298 с.
3. Антонова Н. О. Психологічна зрілість як основа готовності до професійної діяльності психолога / Н. О. Антонова, Л. І. Рибачук // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 7. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С. 29–43.
4. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / [Е. Р. Калитиевская, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, И. И. Бородкина] // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 68–79.
5. Комар Т. В. Професійна зрілість особистості: психологічна природа поняття / Т. В. Комар // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2015. – Вип. 3. – С. 33–37.
6. Комар Т. В. Професійна зрілість особистості у її соціально-психологічному просторі / Т. В. Комар // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки. – 2014. – № 2. – С. 287–299.
7. Комар Т. В. Психологічний супровід формування професійної зрілості майбутнього фахівця на етапі післядипломної освіти / Т. В. Комар // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки. – 2014. – № 3. – С. 285–298.
8. Комар Т. В. Психологічна природа соціальної зрілості як вагома передумова професійної успішності майбутніх фахівців соціономічного профілю / Т. В. Комар // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – Серія 12 : Психологічні науки. – Вип. 1 (46). – С. 171–178.
9. Комар Т. В. Структура та провідні властивості професійної зрілості майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку / Т. В. Комар // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016. – № 1. – С. 9–14.
10. Кордунова Н. О. Психологічні тенденції проявів особистісної зрілості студентів у процесі професійної підготовки /

- Н. О. Кордунова, Л. В. Потапчук // Психологічні перспективи. – 2015. – Вип. 26. – С. 167–176.
11. Маслоу А. Х. Дальние пределы человеческой психики / А. Х. Маслоу ; перев. с англ. А. М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.
  12. Меднікова Г. І. Особистісна зрілість: сутність та критерії / Г. І. Меднікова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія : Психологія. – 2012. – Вип. 43 (2). – С. 179–186.
  13. Олпорт Г. В. Личность в психологии / Г. В. Олпорт. – Москва : КСП ; СПб. : Ювента, 1998. – 345 с.
  14. Штепа О. С. Проприум зрілої особистості / Олена Станіславівна Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 26–35.
  15. Чуйко О. В. Особистісна зрілість як умова надання ефективної допомоги клієнту / О. В. Чуйко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2011. – Вип. 12. – С. 152–157.
  16. Чуйко О. В. Особистісна і професійна зрілість: співвідношення понять / О. В. Чуйко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2011. – Вип. 13. – С. 184–190.
  17. Яворська Г. Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України / Г. Х. Яворська. – Одеса : ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 408 с.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova K. A. Vremja lichnosti i vremja zhizni / K. A. Abul'hanova, T. N. Berezina. – SPb. : Aletejja, 2001. – 304 s.
2. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni / K. A. Abul'hanova-Slavskaja. – M. : Mysl', 1991. – 298 s.
3. Antonova N. O. Psihologichna zrilist' jak osnova gotovnosti do profesijnoi' dijal'nosti psihologa / N. O. Antonova, L. I. Rybachuk // Problemy suchasnoi' psihologii' : zbirnyk naukovykh prac' Kam'janec'-Podil's'kogo nacional'nogo universytetu imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukraïny / za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoi'. – Vyp. 7. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2010. – S. 29–43.
4. Smysl, adaptacija i samodeterminacija u podrostkov / [E. R. Kalitievskaja, D. A. Leont'ev, E. N. Osin, I. I. Borodkina] // Voprosy psihologii. – 2007. – № 2. – S. 68–79.
5. Komar T. V. Profesijna zrilist' osobystosti: psihologichna pryroda ponjattja / T. V. Komar // Naukovyj visnyk Hersons'kogo



- derzhavnogo universytetu. Serija : Psychologichni nauky. – 2015. – Vyp. 3. – S. 33–37.
6. Komar T. V. Profesijna zrilist' osobystosti u i'i' social'no-psychologichnomu prostori / T. V. Komar // Zbirnyk naukovykh prac' Nacional'noi' akademii' Derzhavnoi' prykordonnoi' sluzhby Ukrainy. Ser. : Pedagogichni ta psychologichni nauky. – 2014. – № 2. – S. 287–299.
  7. Komar T. V. Psychologichnyj suprovid formuvannja profesijnoi' zrilosti majbutn'ogo fahivcja na etapi pisljadyplomnoi' osvity / T. V. Komar // Zbirnyk naukovykh prac' Nacional'noi' akademii' Derzhavnoi' prykordonnoi' sluzhby Ukrainy. Ser. : Pedagogichni ta psychologichni nauky. – 2014. – № 3. – S. 285–298.
  8. Komar T. V. Psychologichna pryroda social'noi' zrilosti jak vagona peredumova profesijnoi' uspishnosti majbutnih fahivciv socionomichnogo profilju / T. V. Komar // Naukovyj chasopys Nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni M. P. Dragomanova : zbirnyk naukovykh prac' / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nac. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. – K. : Vyd-vo NPU im. M. P. Dragomanova, 2015. – Serija 12 : Psychologichni nauky. – Vyp. 1 (46). – S. 171–178.
  9. Komar T. V. Struktura ta providni vlastyivosti profesijnoi' zrilosti majbutn'ogo specialista socionomichnogo naprjamu / T. V. Komar // Osvita ta rozvytok obdarovanoi' osobystosti. – 2016. – № 1. – S. 9–14.
  10. Kordunova N. O. Psychologichni tendencii' projaviv osobystisnoi' zrilosti studentiv u procesi profesijnoi' pidgotovky / N. O. Kordunova, L. V. Potapchuk // Psychologichni perspektyvy. – 2015. – Vyp. 26. – S. 167–176.
  11. Maslou A. H. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki / A. H. Maslou ; perev. s angl. A. M. Tatlybaevoj. – SPb. : Evrazija, 1999. – 432 s.
  12. Mednikova G. I. Osobystisna zrilist': sutnist' ta kryterii' / G. I. Mednikova // Visnyk Harkivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni G. S. Skovorody. Psychologija. – 2012. – Vyp. 43 (2). – S. 179–186.
  13. Olport G. V. Lichnost' v psihologii / G. V. Olport. – Moskva : KSP+ ; SPb. : Juventa, 1998. – 345 s.
  14. Shtepa O. S. Proprium zriloi' osobystosti / Olena Stanislavivna Shtepa // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2004. – № 2. – S. 26–35.

15. Chujko O. V. Osobystisna zrilist' jak umova nadannja efektyvnoi' dopomogy klientu / O. V. Chujko // Aktual'ni problemy sociologii', psihologii', pedagogiky. – 2011. – Vyp. 12. – S. 152–157.
16. Chujko O. V. Osobystisna i profesijna zrilist': spivvidnoshennja ponjat' / O. V. Chujko // Aktual'ni problemy sociologii', psihologii', pedagogiky. – 2011. – Vyp. 13. – S. 184–190.
17. Javors'ka G. H. Social'no-profesijna zrilist' kursantiv vyshhyh zakladiv osvity MVS Ukrai'ny / G. H. Javors'ka. – Odesa : PLASKE ZAT, 2005. – 408 s.

*Received June 7, 2017*

*Revised July 11, 2017*

*Accepted August 8, 2017*

## Бібліографія

1. Абдуллаева М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход / М. М. Абдуллаева // Психологический журнал. – 2004. – № 2. – С. 86–95.
2. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
3. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избранные психологические труды / К. А. Абульханова. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с. – (Серия «Психологи Отечества»).
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 298 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 2000. – 290 с.
6. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3–18.
7. Авдеева И. Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических технологий. Ч. 1: Субъектная направленность / И. Н. Авдеева // Горизонты образования. – 2012. – № 2 (35). – С. 37–43.
8. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / Альфред Адлер ; пер. с нем. А. М. Боковой. – М. : Когито-Центр, 2002. – 220 с. – (Серия «Классики психологии»).
9. Акопов Г. В. Диагностика профессионального сознания / Г. В. Акопов // Психология в вузе. – 2004. – № 4. – С. 3–38.
10. Александров А. А. Психотерапия : учеб. пособ. / А. А. Александров. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.
11. Альохіна Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців / Н. В. Альохіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 40, ч. 2. – С. 51–56. – (Серія «Педагогіка і психологія»).
12. Аммон Г. Психосоматическая терапия / Г. Аммон. – СПб., 2000. – 238 с.
13. Амонашвили Ш. Вера в ребенка рождает гениев / Ш. Амонашвили // Мир психологии. – 1996. – № 2.
14. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2005. – 288 с.
15. Андрієвська В. В. Навчальний діалог: основні характеристики / В. В. Андрієвська. // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. – Київ : ІЗМН, 1997. – С. 47–61.
16. Андрос М. Є. Психічне здоров'я особистості: психологічне консультування керівників шкіл / М. Є. Андрос // Освіта і управління. – Том 2. – 1998. – Число 2. – С. 64.

17. Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности : избр. труды / П. К. Анохин. – М., 1979.
18. Антонова Н. О. Психологічна зрілість як основа готовності до професійної діяльності психолога / Н. О. Антонова, Л. І. Рибачук // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 7. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С. 29–43.
19. Аргайл М. Психология счастья / Майкл Аргайл. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 271 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
20. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика / Алейда Ассман; [пер. с нем. Бориса Хлебникова]. – М. : Новое литературное обозрение, 2014. – 328 с.
21. Ассман Я. Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман; [пер. с нем. М. М. Сокольской]. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.
22. Асямов С. В. Профессиональный психологический тренинг органов внутренних дел : учеб. пособ. / С. В. Асямов, Ю. С. Мулатов. – Ташкент : Академия МВД Республики Узбекистан, 2000. – 141 с.
23. Афанасьєва Н. Є. Організація психологічного консультування фахівців екстремального профілю діяльності / Н. Є. Афанасьєва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2014. – № 1 (5). – С. 24–30.
24. Афанасьєва Н. Є. Психотехнологія консультування пожежників-рятувальників / Н. Є. Афанасьєва // Проблеми екстремальної та кризової психології : зб. наук. праць. – Харків : НУЦЗУ, 2015. – Вип. 18. – С. 21–28.
25. Ахутина Т. Смысл, смысловое поле и модель ситуации текста / Татьяна Ахутина // Психолінгвістика : [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2016. – Вип. 20 (1). – С. 15–24.
26. Бадмаєв Б. Ц. Методика преподавания психологии / Б. Ц. Бадмаєв. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
27. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура; пер. с англ. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
28. Бауманн У. Клиническая психология / У. Бауманн, М. Перре; [пер. с нем. А. Желнин и др.]. – [2-е междунар. изд.] – СПб. : Питер, 2003. – 1312 с.

29. Бачериков Н. Е. Клиническая психиатрия / Н. Е. Бачериков, К. В. Михайлова, В. Л. Гавенко и соавт. – К. : Здоровье, 1989. – 512 с.
30. Бек Дж. С. Когнитивная терапия: полное руководство / Джудит Бек. – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2006. – 400 с.
31. Белан Е. А. Концепция психологической активности в жизненных ситуациях / Е. А. Белан // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 3. – Том II. – С. 228–232.
32. Беляева В. Духовно-нравственное воспитание человека и общества: проблемы и перспективы / В. Беляева // Философско-педагогические и религиозные основания образования в России: история и современность : Десятые Междунар. Покровские образовательные чтения, 19–21 октября 2011 г. – Рязань, 2012.
33. Белянин В. П. Диалоги о человеке говорящем и пишущем / В. П. Белянин, И. П. Шкуратова. – СПб. : Речь, 2011. – 211 с.
34. Белянин В. П. Психолингвистика : учебник / В. П. Белянин. – М. : Флинта : Московский психол.-социальн. институт, 2003. – 232 с.
35. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
36. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн ; под ред. О. Г. Газенко, изд. подгот. И. М. Фейгенберг. – М. : Наука, 1990. – 495 с.
37. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
38. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
39. Блінов О. А. Особливості мотивації та переживань учасників бойових дій / О. А. Блінов // Сучасний стан психологічного забезпечення професійної діяльності сил охорони правопорядку : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Харків, 29 вересня 2017 року). – Х. : Національна академія НГУ, 2017. – С. 84–87.
40. Блінов О. А. Психологія бойової психічної травми : монографія / О. А. Блінов. – К. : Талком, 2016. – 246 с.
41. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 172 с.
42. Богуш А. М. Етичні бесіди в 1–3 класах / А. М. Богуш, О. І. Смольська. – К. : Рад. школа, 1981. – 140 с.
43. Бодалёв А. А. Об особенностях формирования межличностных отношений в детской среде / А. А. Бодалёв // Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации / под ред. Л. И. Новиковой. – М. : Изд-во ННИТиИП, 1992. – 138 с.
44. Божович Л. И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка : дисс. ... докт. пед. наук : спец. «Психология» / Л. И. Божович. – М., 1986. – 203 с.

45. Большой психологический словарь / под ред. В. Мерещякова, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
46. Большой энциклопедический словарь. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Большая российская энциклопедия ; СПб. : Норинт, 2002. – 1456 с.
47. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М. Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / ред. О. В. Сухомлинська. – К. : Вид-во АПН України, 1997. – С. 21–25.
48. Бреслав Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. – М. : Смысл ; Изд. центр «Академия», 2004. – 544 с.
49. Буассо Х. Психологічна підтримка в Збройних силах Франції / Хумберт Буассо, Лоран Мельхіор Мартінес // Матеріали лекції ст. лікаря Хумберта Буассо і ст. лікаря Лорана Мельхіора Мартінеса, 2 червня 2015 року. – К., 2015.
50. Бурно М. Е. Клиническая психотерапия / М. Е. Бурно. – М. : Академический Проект ; Деловая книга, 2006. – 800 с.
51. Буякас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т. М. Буякас // Вестник Московского университета. Серия 14 : Психология. – 2000. – № 1. – С. 56–62.
52. Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства : монографія / авт. колектив : Н. М. Токарева, А. В. Шамне, О. О. Халік [та ін.]; за ред. Н. М. Токаревої. – К. : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. – 220 с.
53. Ведич-Берендей Б. КЕДР – Концепция духовного развития: Украина и социогуманизм // Б. Ведич-Берендей. – К. : ООО «ПанТот», 2011. – 208 с.
54. Веккер Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – Л., 1981. – Т. 3. – 207 с.
55. Вишневская Л. Л. Исследовательская деятельность учащихся гимназии как средство реализации их индивидуальных образовательных траекторий : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Л. Вишневская ; Ярославский гос. пед. ун-т. – Ярославль, 2008. – 174 с.
56. Вікова психологія : навч. посіб. [Текст] / за ред. Г. С. Костюка. – Київ : Радянська школа, 1976. – 269 с.
57. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. [Текст] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 3-тє вид. – К. : Каравела, 2012. – 344 с.
58. Волобуєва О. Ф. Психологічні засади розвитку професійних іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала : дис. ... д-ра психол. наук / О. Ф. Волобуєва / Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2010. – 455 с.
59. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собрание соч. в 6 т. Т. 3 : Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – М., 1983. – С. 5–328.

60. Выготский Л. С. Мысль и слово / Л. С. Выготский // Психология. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 462–512. – (Серия «Мир психологии»).
61. Гайдай О. Радянське минуле в оцінках студентів-істориків / О. Гайдай // Український історичний журнал. – 2014. – № 6. – С. 92–112.
62. Гапоненко Л. О. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3. – С. 81–89.
63. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Г. В. Гарбузова // Управление общественными и экономическими системами. – 2007. – № 1.
64. Головашина О. «Изобретающее воспоминание»: образ СССР в коммуникативной памяти первого постсоветского поколения // О. Головашина // Конструктивные и деструктивные формы мифологизации социальной памяти в прошлом и настоящем : сборник статей и тезисов докладов Международной научной конференции. – Тамбов : Издательство Першина Р. В., 2015. – С. 250–255.
65. Головашина О. Образ Советского Союза в социальной памяти современных россиян (на материалах эмпирического исследования) / О. Головашина // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – №11 (057). – С. 193–198.
66. Гончаренко С. Формування наукової картини світу в дорослих: метод. посіб. [рукопис] / С. Гончаренко. – К. : ІПООД НАПН України, 2013.
67. Гончаров А. И. Социально-психологические проблемы военной психологии / А. И. Гончаров // Военная психология: методика, теория, практика. – М. : ВУ, 1998. – 202 с.
68. Гордеева Т. О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова. – М. : Смысл, 2009. – 152 с.
69. Гордеева Т. О. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (ЛОТ) / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 36–64.
70. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана / Т. О. Гордеева // Психология мотивации достижения : учеб. пособ. – М. : Смысл ; Академия, 2006. – С. 201–245.
71. Гоулман Д. И. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
72. Грицишина Т. І. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку як соціально-педагогічна проблема [Текст] / Т. І. Грицишина // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016. – № 12 (55). – С. 12–15.
73. Грозная Т. А. Психологическое сопровождение жизнедеятельности курсантов образовательных учреждений МВД России в кризисных

- ситуациях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 «Юридическая психология» / Т. А. Грозная. – Санкт-Петербург, 2012. – 20 с.
74. Гусев А. И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала / А. И. Гусев // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – С. 300–329.
75. Гусев А. И. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. І. Гусев. – К., 2009. – 233 с.
76. Гуслякова Н. И. Психологические механизмы становления профессионального сознания будущего учителя : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Нина Ивановна Гуслякова. – Самара, 2010. – 40 с.
77. Демкин А. Д. Система контроля боевого стресса в армии США [Электронный ресурс] / А. Д. Демкин, В. В. Юсупов. – Режим доступа : <http://enures.dacha-dom.ru/stress/combat-stress.pdf>.
78. Дергачева О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 103–121.
79. Дергачева О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности и история психологии» / Ольга Евгеньевна Дергачева. – М. : МГУ имени М. В. Ломоносова, 2005. – 162 с.
80. Дергачева О. Е. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций / О. Е. Дергачева, Л. Я. Дорфман, Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2008. – № 3. – С. 91–106.
81. Дзюбинська М. Я. Підвищення компетенції членів сім'ї дитини з епілепсією щодо вікової динаміки перебігу хвороби / Марія Ярославівна Дзюбинська // Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (23 квітня 2016 р., м. Кам'янець-Подільський) / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. – С. 41–43.
82. Дзюбинська М. Я. Психоемоційний стан батьків як чинник формування внутрішньої картини здоров'я дітей, хворих на епілепсію / Марія Ярославівна Дзюбинська // Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя : зб. наукових статей Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки ; редкол.: Ж. П. Вірна (гол. ред.), О. Є. Іванашко, Н. К. Вічалковська. – Луцьк : Вид-во «Вежа-Друк», 2016. – С. 161–165.
83. Динаміка ностальгії за СРСР [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ratinggroup.ua/research/ukraine/c910ad1d40079f7a2a28377c27494738.html>.



84. Дітюк П. П. Ситуативна активність, відносна суб'єктність та свобода вибору [Електронний ресурс] / П. П. Дітюк // Технології розвитку інтелекту. – 2017. – Т. 2, № 5 (16). – Режим доступу : [http://psytir.org.ua/upload/journals/2.5/authors/2017/Dityuk\\_Pavlo\\_Pavlovych\\_Sytuatyvna\\_aktyvnist\\_vidnosna\\_subjektnist\\_ta\\_svboda\\_vyboru.pdf](http://psytir.org.ua/upload/journals/2.5/authors/2017/Dityuk_Pavlo_Pavlovych_Sytuatyvna_aktyvnist_vidnosna_subjektnist_ta_svboda_vyboru.pdf).
85. Долинська Л. В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навч. посіб. / Л. В. Долинська, Н. П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2008. – 124 с.
86. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. [Текст] / Т. В. Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
87. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
88. Евгеньева Т. Советское прошлое в ценностном и образно-символическом пространствах российской идентичности / Т. Евгеньева, А. Селезнева // Полис. Политические исследования. – 2016. – № 3. – С. 25–39.
89. Ерзин А. И. Проблема проактивности в психологии здоровья [Электронный ресурс] / А. И. Ерзин // NB: Психология и психотехника. – 2014. – № 1. – Режим доступа : <http://e-notabene.ru>. – Дата доступа : 02.08.2017 г.
90. Ермошин А. Ф. Вещи в теле. Психотерапевтический метод работы с ощущениями / А. Ф. Ермошин. – М. : Независимая фирма «Класс», 1999. – 320 с.
91. Еттінген Г. Перегляд позитивного мислення: на основі нової науки про мотивацію / Г. Еттінген ; пер. с англ. – К. : Наш Формат, 2015. – 208 с.
92. Ефимова Л. Г. Формирование нравственных качеств у подростков в процессе игровой деятельности во внеурочное время : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Ефимова. – К., 1991. – 168 с.
93. Євдокимова Н. О. Навчальний тренінг як технологія підготовки фахівця у ВНЗ / Н. О. Євдокимова, Ю. Л. Швалб // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки : зб. наук. праць. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – Т. 2. – Вип. 7. – С. 121–217.
94. Євдокімова О. О. Зміст та форми психологічної підтримки особистісно-професійного розвитку курсантів ОВС / О. О. Євдокімова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2012. – № 1009. – Вип. 49. – С. 196–200.
95. Ждан А. Н. История психологии. От Античности до наших дней : учебник для вузов / А. Н. Ждан. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2004. – 576 с.
96. Жилияк Н. В. Психологічні особливості регуляції моторних дій за допомогою смислових завдань : монографія / Н. В. Жилияк. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. – 150 с.

97. Заветний С. О. Філософія впливу : монографія / С. О. Заветний, О. С. Пономарьов, С. М. Пазиніч. – Харків : Видавець Савчук О. О. ; НТУСГ ім. П. Василенка, 2011. – 204 с.
98. Завьялов В. Ю. Необъявленная психотерапия / В. Ю. Завьялов. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 250 с.
99. Замышляева М. С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.03 «Психология развития, акмеология» / Марина Сергеевна Замышляева. – М., 2006. – 237 с.
100. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во «Рута», 2006. – 320 с.
101. Зеер Э. Ф. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74–82.
102. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35–44.
103. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект, 2003. – 336 с.
104. Зимняя И. А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста / И. А. Зимняя // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании : сб. науч. статей / под общ. ред. Н. А. Селезневой, В. Г. Казановича. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – С. 38–44.
105. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
106. Зязюн І. Педагогічна майстерність [Текст] : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
107. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М., 1998. – 278 с.
108. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1.
109. Иванова Н. Л. Социальная идентичность и профессиональное становление личности : монография / Н. Л. Иванова. – Москва : Аверс-Пресс, 2005. – 150 с.
110. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Издательство «Питер», 1999. – 464 с.
111. Ильин Е. П. Психология надежды: оптимизм и пессимизм / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2015. – 288 с.
112. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.

113. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.
114. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
115. Иванцова Н. Б. Творчі здібності студентів-психологів як вияв професійної спрямованості / Н. Б. Иванцова // Вісник Нац. академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – № 3. – С. 3–17.
116. Интеллектуальный розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія [Електронний ресурс] / М. Л. Смутьсон, Ю. М. Лотоцька, М. М. Назар, П. П. Дітюк, І. Г. Коваленко-Кобилянська [та ін.] ; за ред. М. Л. Смутьсон. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 221 с. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/10064/>
117. Казанжи М. Й. Психологія фасилитивного потенціалу особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Марія Йосипівна Казанжи. – Одеса, 2014. – 463 с.
118. Кайдалова Л. Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах : монографія / Л. Г. Кайдалова. – Х. : НФаУ, 2010. – 364 с.
119. Кайдалова Л. Г. Психологія спілкування : навч. посіб. / Л. Г. Кайдалова, Л. В. Пляка. – Х. : НФаУ, 2011. – 132 с.
120. Как избежать конфликтов в аптеке? / А. Филипова // Фармацевт-практик. – 2007. – № 1. – С. 47–49.
121. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант ; пер. с нем. Н. Лосского. – М. : Мысль, 1994. – 591 с.
122. Карлов В. А. Эпилепсия у подростков / Владимир Алексеевич Карлов, Андрей Сергеевич Петрухин // Неврология и психиатрия. – 2002. – № 9. – С. 9–13.
123. Карпенко В. В. Творчество и креативность как психологические феномены / В. В. Карпенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 2. – С. 141–150.
124. Карпов А. В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
125. Киричук О. В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії / О. В. Киричук // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. – Київ : ІЗМН, 1997. – С. 31–46.
126. Киян Л. Ф. Воспитание бережливости как нравственной черты учащихся-подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. Ф. Киян. – К., 1985. – 184 с.
127. Климаська Л. Психологічні особливості образу Радянського Союзу як об'єкта комунікативної пам'яті / Л. Климаська, М. Климаська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – Вип. 32. – С. 181–195.

128. Клименко В. В. Механізми психомоторики людини / В. В. Клименко. – К. : КМПУВ імені Бориса Грінченка, 1997. – 192 с.
129. Клименко В. В. Психофізіологічні механізми праксису людини : монографія / В. В. Клименко. – К. : Видавничий дім «Слово», 2013. – 640 с.
130. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М., 1988. – 197 с.
131. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы к психологическим основам научной организации труда, учения спорта / Е. А. Климов. – Казань : КГУ, 1969. – 278 с.
132. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. ; Воронеж, 1996. – 400 с.
133. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
134. Клиническая психология / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2006. – 959 с.
135. Коваленко-Кобилянська І. Г. Суб'єктна активність людини в період геронтогенезу в умовах освітнього простору Інтернет [Електронний ресурс] / І. Г. Коваленко-Кобилянська // Технології розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2, № 2 (13). – Режим доступу : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/view/18](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/18).
136. Ковальчук І. В. Іншомовна комунікативна культура особистості студента в процесі професійної підготовки / І. В. Ковальчук / Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – Вип. 16. – С. 513–523.
137. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо и др. ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2003. – 304 с.
138. Козубенко В. Г. Безопасное управление поездом: вопросы и ответы / В. Г. Козубенко. – М. : Транспорт, 1992. – 254 с.
139. Коломинський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія / Н. Л. Коломинський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
140. Комар Т. В. Професійна зрілість особистості у її соціально-психологічному просторі / Т. В. Комар // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки. – 2014. – № 2. – С. 287–299.
141. Комар Т. В. Професійна зрілість особистості: психологічна природа поняття / Т. В. Комар // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2015. – Вип. 3. – С. 33–37.
142. Комар Т. В. Психологічна природа соціальної зрілості як вагома передумова професійної успішності майбутніх фахівців соціально-

- го профілю / Т. В. Комар // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – Серія 12 : Психологічні науки. – Вип. 1 (46). – С. 171–178.
143. Комар Т. В. Психологічний супровід формування професійної зрілості майбутнього фахівця на етапі післядипломної освіти / Т. В. Комар // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки. – 2014. – № 3. – С. 285–298.
144. Комар Т. В. Соціально-психологічний простір як чинник професійної зрілості особистості [Електронний ресурс] / Т. В. Комар // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2014. – Вип. 2. – С. 8–9. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2014\\_2\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_2_17).
145. Комар Т. В. Структура та провідні властивості професійної зрілості майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку / Т. В. Комар // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016. – № 1. – С. 9–14.
146. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И. А. Зимняя // Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.
147. Кононко О. Л. Запорука особистісного зростання дошкільника / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 10. – С. 3–5.
148. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.
149. Копытин А. И. Тренинг по фототерапии / А. И. Копытин. – Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2003. – 96 с.: ил.
150. Кордунова Н. О. Психологічні тенденції проявів особистісної зрілості студентів у процесі професійної підготовки / Н. О. Кордунова, Л. В. Потапчук // Психологічні перспективи. – 2015. – Вип. 26. – С. 167–176.
151. Корнилова Т. В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация [Электронный ресурс] / Т. В. Корнилова // Психологические исследования. – 2013. – № 31. – Т. 6. – С. 4. – Режим доступа : <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/883-kornilova31.html>.
152. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека / Т. В. Корнилова, М. А. Чумакова, С. А. Корнилов, М. А. Новикова. – М. : Смысл, 2010. – 334 с.
153. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін / Василь Кремень // Вища освіта України. – 2011. – № 1. – С. 8–11.

154. Кремень В. Філософсько-освітня діяльність: сучасний аспект / Василь Кремень // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. праць / [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін. ; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А. М., 2013.
155. Креславский Е. С. Избыточная масса тела и образ физического Я / Е. С. Креславский // Вопр. психологии. – 1997. – № 2. – С. 28–37.
156. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1986. – 157 с.
157. Кузнецов М. А. Емоційне ставлення студентів до навчання / М. А. Кузнецов, Я. В. Козуб. – Х. : Вид-во «Діса плюс», 2017. – 284 с.
158. Кузнецов М. А. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М. А. Кузнецов, К. І. Фоменко, О. І. Кузнецов. – Х. : ХНПУ, 2015. – 338 с.
159. Кузнецов М. А. Студентські страхи: види, структура, динаміка та шляхи корекції / М. А. Кузнецов, В. С. Шаповалова. – Х. : Вид-во «Діса плюс», 2016. – 334 с.
160. Кузнецов М. А. Эмоциональная память / М. А. Кузнецов. – Х. : Крок, 2005. – 568 с.
161. Кузнецова М. М. Особенности самоорганизации учебной деятельности у успевающих и слабоуспевающих студентов с разными уровнями оптимизма / М. М. Кузнецова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. – 2017. – Вип. 3. – Том 2. – С. 41–49.
162. Кукса В. О. До еволюції визначення поняття «здоров'я» / В. О. Кукса // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. – Київ : Університет «Україна», 2004. – 448 с.
163. Куль Ю. Сила собственного Я. Семь психогимнастик для бессознательного / Ю. Куль, М. Шторх ; пер. с нем. – Х. : Изд-во «Гуманитарный Центр», 2015. – 324 с.
164. Лазарус Р. С. Эмоция как процесс защиты / Р. С. Лазарус // Психология эмоций / авт.-сост. В. К. Вилюнас. – СПб. : Питер, 2004. – С. 225–231.
165. Леженкина Т. И. Формирование психологической готовности локomotивной бригады к действиям в опасных ситуациях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Т. И. Леженкина. – М., 2010. – 28 с.
166. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – [3-е изд.]. – М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
167. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 351 с.
168. Леонтьев А. Д. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / А. Д. Ле-

- онтнев // Вестник МГУ. – Сер. 14 : Психология. – 1996. – № 4. – С. 35–44.
169. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 2001. – 304 с.
170. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев ; под. общ. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко и др. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
171. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
172. Леонтьев В. О. Классификация эмоций / В. О. Леонтьев. – Одесса : Инновационно-ипотечный центр, 2002. – 80 с.
173. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д. А. Леонтьев // 1-я Всероссийская научно-практ. конф. по экзистенциальной психологии : материалы / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – М. : Смысл, 2001. – С. 100–109.
174. Лещенко О. В. Професійне становлення машиніста локомотива / О. В. Лещенко // Залізничний транспорт України : науково-практичний журнал. – 2014. – № 6. – С. 43–49.
175. Ложкин Г. В. Психология здоровья человека : учеб. пособ. / Г. В. Ложкин, М. И. Мушкевич, Ю. А. Бохонкова ; [под ред. Г. В. Ложкина]. – Луганск : Изд-во «Ноулидж», 2012. – 288 с.
176. Ложкін Г. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта / Г. Ложкін, Н. Волянюк // Соціальна психологія. – 2008. – № 3.
177. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1999. – 350 с.
178. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1981. – 365 с.
179. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности : избранные труды / Б. Ф. Ломов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с.
180. Лотоцька Ю. М. Психологічна якість життя як наслідок наших виборів [Електронний ресурс] / Ю. М. Лотоцька // Технології розвитку інтелекту. – 2017. – Т. 2, № 5 (16). – Режим доступу : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/view/10](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/10).
181. Лукіяничук А. М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації педагогічного профілю [Електронний ресурс] / А. М. Лукіяничук. – Режим доступу : [www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2lukiyanchuk/lukiyanchuk.htm](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2lukiyanchuk/lukiyanchuk.htm).
182. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
183. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика : монография / П. В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.

184. Лушин П. В. Хаос и неопределенность: от страдания – к росту и развитию [Текст] : монография / П. В. Лушин. – Киев, 2017. – 144 с. – (Серия «Живая книга» ; Т. 4).
185. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия / Альфрид Лэнгле ; пер. с нем. – 3-е изд. – М. : Генезис, 2008. – 128 с.
186. Любан-Плоцца Б. Психосоматический больной на приеме у врача / Б. Любан-Плоцца, В. Пельдингер, Ф. Крегер. – СПб., 1994. – 245 с.
187. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд ; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
188. Максименко К. С. Проблема каузации в понимании психологических детерминант психических нарушений, связанных с болезненными состояниями организма / К. С. Максименко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. 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. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – Вип. 23. – С. 389–404.
189. Максименко С. Д. Генетико-моделирующий метод в исследовании возрастной и педагогической психологии / С. Д. Максименко // Тез. к XXII Междунар. психол. конгрессу, ГДР, Лейпциг, 6–12 июля. – М., 1980. – С. 37.
190. Максименко С. Д. Генетико-моделирующий метод в исследовании обучения и умственного развития школьников / С. Д. Максименко // Радянська школа. – 1981. – № 12. – С. 23–29.
191. Максименко С. Д. Генетическая психология / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2000. – 319 с.
192. Максименко С. Д. Генетическая психология: проблемы и перспективы / С. Д. Максименко // Журнал практикующего психолога. – 1998. – № 4.
193. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / С. Д. Максименко. – К., 1998. – 218 с.
194. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі / С. Д. Максименко // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 3–4. – С. 39–46.
195. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
196. Маленков В. Образ советского прошлого в темпоральной конструкции формирующейся российской нации / В. Маленков // Среднерусский вестник общественных наук. – 2016. – Т. 11. – № 5. – С. 136–144.
197. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления / М. К. Мамардашвили. – М. : Московская школа политических исследований, 2000. – 416 с.
198. Манилов И. Ф. О концептуальных положениях мультимодальной суггестивной психотерапии / И. Ф. Манилов // Проблеми сучасної



- психології : зб. наук. 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. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – Вип. 36. – С. 197–207.
199. Манилов И. Ф. Развитие адаптивного мышления с помощью конфронтационной суггестии [Электронный ресурс] / И. Ф. Манилов // Технологии розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2, № 1 (12). – Режим доступа : [http://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.1/authors/2016/Manilov\\_Igor\\_Felixovich\\_Rozvytok\\_adaptyvnogo\\_myslennya\\_za\\_dopomogoyu\\_konfrontatsijnoi\\_sugestii.pdf](http://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.1/authors/2016/Manilov_Igor_Felixovich_Rozvytok_adaptyvnogo_myslennya_za_dopomogoyu_konfrontatsijnoi_sugestii.pdf).
200. Манилов И. Ф. Суггестивная коррекция дисфункционального мышления: мультимодальный подход [Электронный ресурс] / И. Ф. Манилов // Технологии розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2, № 3 (14). – Режим доступа : [http://www.psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/current](http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current).
201. Манілов І. Ф. Психокорекційні можливості, види і мотиви мандрювання / І. Ф. Манілов // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2012. – Т. XIV, ч. 4. – С. 125–132.
202. Манілов І. Ф. Психотерапевтична подорож наодинці: базові положення / І. Ф. Манілов // Актуальні проблеми психології. Т. III : Консультаційна психологія та психотерапія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Логос, 2014. – Вип. 10. – С. 184–196.
203. Манілов І. Ф. Словесне психотерапевтичне навчання: можливості вдосконалення / І. Ф. Манілов // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки : зб. наук. праць. – Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2014. – Вип. 2.13 (109). – С. 140–145.
204. Мартенс Й.-У. Самомотивація. Искусство мотивировать себя / Й.-У. Мартенс, Ю. Куль ; пер. с нем. – Х. : Изд-во «Гуманитарный Центр», 2015. – 324 с.
205. Маслова Е. А. Сущность и структура фасилитативной направленности личности будущего педагога / Е. А. Маслова // Вест. Моск. город. пед. ун-та ; Серия «Педагогика и психология». – 2011. – № 3. – С. 109–117.
206. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 370 с.
207. Маслоу А. Х. Дальние пределы человеческой психики / А. Х. Маслоу ; перев. с англ. А. М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.
208. Меднікова Г. І. Особистісна зрілість: сутність та критерії / Г. І. Меднікова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія : Психологія. – 2012. – Вип. 43 (2). – С. 179–186.

209. Меликян Э. Г. Особенности оценки качества жизни у больных эпилепсией детского и подросткового возраста / Элина Герасимовна Меликян, Константин Юрьевич Мухин // Эпилепсия и пароксизмальные состояния. – 2010. – № 2. – С. 32–38.
210. Мережко М. Е. Анализ проблем духовно-нравственного воспитания студентов вузов / М. Е. Мережко // Общество: философия, история, культура. – 2011. – Вып. № 3–4. – С. 118–120.
211. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату) : навч.-метод. посіб. // АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
212. Михайлова Е. В. Самопрезентація: теорії, дослідження, тренінг / Е. В. Михайлова. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 224 с.
213. Моляко В. А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / В. А. Моляко, М. Л. Смульсон. – К. : Знание, 1985. – 14 с.
214. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.
215. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя : навч. посіб. / О. Г. Мороз. – К. : Вища школа, 1980. – 96 с.
216. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. – 2-ге вид., виправл. і доповн. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
217. Мощенко А. В. Психологические особенности принятия решения в экстремальной ситуации / А. В. Мощенко. – М., 1995. – 47 с.
218. Мухаметзянова Ф. Г. Проектирование индивидуальной образовательной траектории и маршрута студента ВУЗа – будущего бакалавра / Ф. Г. Мухаметзянова, Р. В. Забиров // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4-1 (111). – С. 130–134.
219. Мясичев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев ; под ред. А. А. Бодалёва. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МО ДЭК», 1995. – 356 с.
220. Назар М. М. Суб'єктна активність в контексті формування комунікативної компетентності [Електронний ресурс] / М. М. Назар // Технології розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2, № 1 (12). – Режим доступу : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/view/17](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/17).
221. Небылицын В. Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии / В. Д. Небылицын // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 18–26.
222. Нерсисян Л. С. Железнодорожная психология / ФГУП Всеросс. Институт железнодорожной гигиены Роспотребнадзора, кафедра железнодорожной гигиены МПФ ППО ММА им. И. М. Сеченова. – 2-е изд., переработанное и дополненное. – М. : ООО Фирма «РЕИН-ФОР», 2005. – 534 с.

223. Нерсесян Л. С. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям / Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 24–31.
224. Никольская О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма / О. С. Никольская. – М. : Центр лечебной педагогики, 2000. – 364 с.
225. Носова Е. П. Психолого-педагогические условия выявления и поддержки индивидуальной образовательной траектории ученика [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Елена Павлова Носова. – М., 2009. – 142 с.
226. Обозов Н. Н. Психология работы с людьми / Н. Н. Обозов. – М. : МАУП, 2004. – 228 с.
227. Олпорт Г. В. Личность в психологии / Г. В. Олпорт. – Москва : КСП ; СПб. : Ювента, 1998. – 345 с.
228. Онуфрієва Л. А. Психологічні особливості формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів – майбутніх випускників немовних спеціальностей ВНЗ / Л. А. Онуфрієва, І. Л. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 12. – С. 727–739.
229. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник / Л. Е. Орбан-Лембрик : у 2 кн. : Соціальна психологія особистості і спілкування. – К. : Либідь, 2004. – Кн. 1. – 576 с.
230. Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти : посібник / П. В. Лушин, Н. Ю. Волянюк, О. В. Брюховецька та ін. ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2014. – 222 с.
231. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. [Текст] / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 431 с.
232. Павлов И. П. Избранные труды / И. П. Павлов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1951. – 438 с.
233. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 275 с.
234. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Жан Пиаже ; пер. с англ. и фр. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.
235. Пинтосевич И. 77 уроков лидерства. Воспитай лидера в себе и окружающих / И. Пинтосевич, В. Воронов. – К. : Арт Книга, 2014. – 224 с.
236. Піроженко Т. О. Мовленнєва здібність людини та її формування в освітніх закладах / Т. О. Піроженко // Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога. – К. : Гнозис, 1998. – С. 423–427.
237. Пічурін В. В. Толерантність до невизначеності як складова психологічної готовності студентів до професійної діяльності і її формування в процесі фізичного виховання / В. В. Пічурін // Науковий

- часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. пр. – Київ, 2015. – Вип. 3 (57) 15. – С. 260–264.
238. Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. – М. : «Мысль», 1972. – 216 с.
239. Платонов К. К. Психологические вопросы теории тренажеров / К. К. Платонов // Вопр. психол. – 1961. – № 4. – С. 77–86.
240. Пляка Л. В. Психологічні аспекти професійного спілкування провізора / Л. В. Пляка // Наукові записки Харківського університету Повітряних Сил. Соціальна філософія, психологія / редкол. В. С. Афанасенко та ін. – Х. : ХУПС, 2009. – Вип. 2 (33). – С. 204–208.
241. Пляка Л. В. Психологічні аспекти професійної комунікативної компетентності майбутнього провізора / Л. В. Пляка, В. О. Тюріна // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2009. – Т. XI. – Ч. 4. – С. 438–446.
242. Пляка Л. В. Психологічні особливості розвитку професійної комунікативної компетентності у майбутніх провізорів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Любов Володимирівна Пляка. – Київ : Б. в., 2010. – 20 с.
243. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : УРАО, 2002. – 160 с.
244. Подольская Е. Социальная философия : учебник / Е.А. Подольская. – Х. : НУА, 2009.
245. Позднякова-Кирбят'єва Е. Соціально-історична пам'ять про радянське минуле: емпіричне дослідження / Е. Позднякова-Кирбят'єва // Грані. – 2014. – № 8 (112). – С. 64–69.
246. Полевое руководство по боевому и служебному стрессу Генштаба армии США FM № 4-02.51 (8-51).
247. Помиткін Е. О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток / Е. О. Помиткін. – Київ : Внутрішній світ, 2015. – 144 с.
248. Помиткін Е. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е. Помиткін. – К. : Наш час, 2007. – 280 с.
249. Попова Г. В. Профессиональное самосознание будущих психологов в условиях выбора специализации / Г. В. Попова // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – № 3.
250. Поттер-Эфрон Р. Т. Стыд, вина и алкоголизм: клиническая практика / Р. Т. Поттер-Эфрон. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 300 с.
251. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология : учеб. пособ. / Л. Г. Почебут. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.
252. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова. – М. : МГУ, 2003. – 112 с.

253. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2001. – 672 с.
254. Психодиагностика стресса : практикум / Р. В. Куприянов, Ю. М. Кузьмина // М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технолог. ун-т. – Казань : КНИТУ, 2012. – 212 с.
255. Психологические особенности самосознания подростка / под ред. М. Й. Боришевского. – К. : Вища школа, 1980. – 168 с.
256. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика–Пресс, 1998. – 440 с.
257. Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 434 с.
258. Психологія і деонтологія у фармації : навч. посіб. / О. П. Шматенко, Н. В. Гончаренко, І. Ф. Гончаренко ; за заг. ред. професора О. П. Шматенка. – К. : «МП Леся», 2014. – 132 с.
259. Психологія особистості в біографіях, подіях, портретах : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Гордієнко, Л. Копець. – Київ : Києво-Могилянська академія, 2007. – 304 с.
260. Психотерапия детей и подростков / под ред. Ф. Кендалла; [пер. с англ. А. Смирнова]. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 432 с.
261. Ренке С. О. Психологічні особливості мотиваційної регуляції процесу становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів / С. О. Ренке // Проблеми сучасної психології : зб. наук. 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. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – Вип. 37. – С. 388–400.
262. Ренке С. О. Психологічні чинники становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Сергій Олександрович Ренке. – К., 2010. – 20 с.
263. Ренке С. О. Структурна організація процесу становлення професійного образу «Я» майбутніх психологів : монографія / С. О. Ренке, Л. А. Онуфрієва. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький, 2010. – 224 с.
264. Рибалка В. Психологія розвитку творчої особистості [Текст]: навч. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
265. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / І. П. Рогальська. – Луганськ, 2009. – 45 с.
266. Роганов В. Р. Имитаторы визуальной обстановки для тренажеров машинистов локомотивов / В. Р. Роганов, А. А. Казанцев, И. А. Баятева // Системы обработки информации. – 2013. – Вып. 7. – С. 135–138.
267. Рогов А. В. Зависимость снижения избыточной массы тела в процессе психотерапевтической коррекции от гипнабельности пациен-

- тов / А. В. Рогов // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2000. – № 4. – С. 38–44.
268. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Р. Роджерс ; пер. с англ. М. М. Исениной ; под ред. Е. И. Исениной. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
269. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг ; пер. с англ. А. Б. Орлова, С. С. Степанова, Е. Ю. Патяевой. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
270. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / Карл Роджерс. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 254 с.
271. Родіна Н. В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Наталія Володимирівна Родіна. – К., 2013. – 477 с.
272. Родыгина У. С. Диагностика профессиональной идентичности студентов-психологов / У. С. Родыгина // Современные технологии и активные методы обучения в вузе как условие подготовки специалиста : материалы IV межрегиональной межвузовской научно-методической конференции. – Киров : МГЭИ, 2006. – С. 45–50.
273. Романовський О. Г. Розвиток лідерського потенціалу особистості в Центрі лідерства Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» / О. Г. Романовський, Т. В. Гура, А. С. Книш // Вища освіта України. – 2017. – № 1. – С. 96–100.
274. Ромашина С. Я. Фасилитативная педагогика / С. Я. Ромашина, А. А. Майер : [учеб. пособ.]. – Москва : Директ-Медиа, 2013. – 327 с.
275. Росс Л. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт ; пер. с англ. – М. : Аспект-Пресс, 1999. – 429 с.
276. Рубинштейн С. Л. Основы психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Кот, 1999. – 720 с.
277. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 424 с.
278. Руководящий документ программы CSF2: Comprehensive Soldier and Family Fitness / Army Regulation 350-53. Headquarters, Department of the Army. Washington, DC. – 2014.
279. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 316 с.
280. Савенков Ю. И. Избыточный вес – угроза здоровью / Ю. И. Савенков. – Барнаул : Алт. кн. изд-во, 1995. – 72 с.
281. Савчин М. Духовний потенціал людини / М. В. Савчин ; [ред.: О. Пілько]. – Івано-Франківськ : Плай ; Вид-во Прикарп. ун-ту, 2001. – 204 с.
282. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман ; пер. с англ. – М. : Альпина Паблишер, 2015. – 338 с.

283. Семиченко В. А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів / В. А. Семиченко // Цінності освіти і виховання / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 135–200.
284. Сенокосов Ю. П. Власть как проблема. Опыт философского рассматривания / Ю. П. Сенокосов. – М. : Московская школа политических исследований, 2005. – 184 с.
285. Сергеевкова О. П. Вікова психологія : навч. посіб. [Текст] / О. П. Сергеевкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
286. Серета Г. К. Проблема памяти и обучения / Г. К. Серета // Вопросы психологии. – 1967. – № 1. – С. 32–37.
287. Сеченов И. М. Избранные произведения / И. М. Сеченов. – М. : Изд-во АН СССР, 1952. – Т. 1. – 771 с.
288. Сикорский Б. Ф. Взаимоотношение нравственного и эстетического как социологическая проблема / Б. Ф. Сикорский. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 136 с.
289. Сирота Н. А. Исследование проактивного совладающего поведения у больных шизотипическим расстройством [Электронный ресурс] / Н. А. Сирота, М. А. Ярославская // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. – 2014. – № 1 (24). – Режим доступа : <http://mprj.ru>. – Дата доступа : 02.08.2017 г.
290. Скугаревский О. А. Классификационные критерии нарушений пищевого поведения и сопряженные поведенческие проявления / О. А. Скугаревский // Психотерапевтическая и клиническая психология. – 2003. – № 2 (7). – С. 38–47.
291. Скугаревский О. А. Нарушения пищевого поведения: клинико-биологический подход [Электронный ресурс] / О. А. Скугаревский. – Режим доступа : <http://www.msml.minsk.by/bmm/01.2002/23.html>.
292. Смутьсон М. Л. Інтелект і ментальні моделі світу / М. Л. Смутьсон // Наукові дослідження когнітивної психології. – Острого : Вид-во Національного університету «Острого», 2009. – Вип. 12. – С. 38–49.
293. Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія / М. Л. Смутьсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.
294. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / [Е. Р. Калиниевская, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, И. И. Бородкина] // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 68–79.
295. Современная военная психология : хрестоматия / [сост. А. А. Урбанович]. – Мн. : Харвест, 2003. – 576 с.
296. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 176 с.
297. Соколова Е. Т. Психотерапия. Теория и практика / Е. Т. Соколова. – М. : «Академия», 2010. – 368 с. – (Серия «Высшее профессиональное образование»).

298. Солнцева Г. Н. Принятие решений в ситуации неопределенности и риска / Г. Н. Солнцева, Г. Л. Смолян. – М. : Труды ИСА РАН, 2009. – Т. 41. – С. 266–280.
299. Старк А. Танцевально-двигательная терапия / А. Старк, К. Хендрикс : [сб. научн. статей / пер. И. Бирюковой]. – Ярославль, 1994. – 274 с.
300. Старченкова Е. С. Ресурсы проактивного совладающего поведения / Е. С. Старченкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 12. – 2012. – Вып. 1. – С. 51–62.
301. Стратегії творчості діяльності: школа В. О. Моляко / за загальною редакцією В. О. Моляко. – К. : «Освіта України», 2008. – 702 с.
302. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014. – 312 с.
303. Тонких Г. Д. Формирование планиметрических понятий у учащихся посредством организации рефлексивной деятельности в условиях уровневой дифференциации : дисс. ... канд. пед. наук / Г. Д. Тонких. – Чита, 2002. – 191 с.
304. Тхостов А. Ш. Психология телесности / А. Ш. Тхостов. – М. : Смысл, 2002. – 287 с.
305. Усков А. Ф. Неистребимая аддикция к жизни / А. Ф. Усков // Психология и лечение зависимого поведения. – М. : Класс, 2000. – 240 с.
306. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Пер. з рос. / редкол.: В. М. Столетов (голова) та ін. – К. : Рад. школа, 1983. – (Пед. б-ка). Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки / склав і підгот. до друку Е. Д. Дніпров ; за ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) та ін. – 488 с. Т. 2. Проблеми російської школи / склав і підгот. до друку Е. Д. Дніпров ; за ред. О. І. Пискунова (відп. ред.) та ін. – 359 с.
307. Федій О. Естетотерапія : навч. посіб. / О. А. Федій. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 304 с.
308. Фельдман А. Система психологічного захисту військовослужбовців в Ізраїлі / Альберт Фельдман // Матеріали лекції військового психолога (у відставці) Альберта Фельдмана, 10 червня 2015 року. – К., 2015.
309. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Павел Петрович Фесенко. – Москва, 2005. – 35 с.
310. Фоули Д. Энциклопедия современной женщины. Физическое и эмоциональное здоровье / Д. Фоули, Э. Нечас. – М. : КРОН-ПРЕСС, 1999. – 624 с.
311. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / Віктор Франкл ; пер. с англ. О. Замойська. – Харків : КСД, 2016. – 160 с.
312. Фрейджер Роберт. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен ; пер. с англ. А. Боричев,



- Н. Гришина, Ю. Свенцицкая. – СПб. : Прайм-Евронанк, 2006. – 704 с.
313. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1994. – 355 с.
314. Ханин Ю. Л. Межличностная и межгрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности / Ю. Л. Ханин // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 56–64.
315. Хащенко В. А. Модель субъективного экономического благополучия / В. А. Хащенко // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 3. – С. 38–50.
316. Хілько С. О. Модель формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів / С. О. Хілько // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К., 2005. – Вип. 15 (28) / голов. ред. В. В. Олійник. – К. : АТОПОЛ ГРУП, 2015. – С. 254–263.
317. Холодная М. А. Структурно-интегративная методология в исследовании интеллекта [Электронный ресурс] / М. А. Холодная. – Режим доступа : [www.ipras.ru/engine/documents/document3354.pdf](http://www.ipras.ru/engine/documents/document3354.pdf).
318. Хомич Л. Духовний потенціал вчителя – запорука творення гуманістичного суспільства / Л. Хомич // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український, українсько-польський щорічник / [за ред. Тадеуша Левовицького та ін.; наук. рада: Т. Левовицький, І. Зязюн ; редкол. : Н. Ничкало та ін.; пер.: Г. Балл, І. Вільш]. – Ченстохова ; Київ, 2012. – Вип. 14. – С. 185–195.
319. Цокур О. С. Педагогическое общение как объект психологического анализа / О. С. Цокур // Психология педагогического общения : сб. науч. трудов. – Т. 2. – Кировоград : Кир. гос. пед. ин-т, 1991. – С. 29–35.
320. Чальцева И. Воспитание нравственных ценностей студентов в процессе общественно-педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. п. наук / И. С. Чальцева. – Ростов-на-Дону, 2004.
321. Чегі Т. Т. Психологічний супровід навчально-службової діяльності курсантів-правоохоронців : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. Т. Чегі. – К., 2009. – 19 с.
322. Чепелева Н. В. Дискурсивні засоби самопроєктування особистості / Н. В. Чепелева // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 24. – С. 7–11.
323. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. – К. : Інститут психології АПН України, 1999. – С. 271–279.
324. Черкашин А. І. Дефініція «професійна індивідуальність» у працях вітчизняних та зарубіжних вчених / А. І. Черкашин // Когнітив-

- ні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід : матер. 2-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 23–24 жовтня 2015 р., м. Харків / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України [та ін.]. – Харків : Вид-во «Діса плюс», 2015. – С. 271–272.
325. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–130.
326. Чугунова Л. Развитие духовных ценностей студентов педагогического вуза посредством духовной музыки : автореф. дис. ... канд. п. наук / Л. А. Чугунова. – Саратов, 2003.
327. Чуйко О. В. Особистісна зрілість як умова надання ефективної допомоги клієнту / О. В. Чуйко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2011. – Вип. 12. – С. 152–157.
328. Чуйко О. В. Особистісна і професійна зрілість: співвідношення понять / О. В. Чуйко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2011. – Вип. 13. – С. 184–190.
329. Шаграева О. А. Детская психология: теоретический и практический курс : учеб. пособ. для студ. вузов [Текст] / О. А. Шаграева. – М. : Владос, 2001. – 368 с.
330. Шалькевич Л. В. Состояние психоэмоционального статуса родителей воспитывающих детей с эпилепсией / Л. В. Шалькевич, В. Б. Смычек, А. И. Кудлач // Эпилепсия и пароксизмальные состояния. – 2015. – № 7 (3). – С. 26–31.
331. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2004. – 180 с.
332. Шапошникова Н. Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия / Н. Ю. Шапошникова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 5. – С. 39–44.
333. Шелег Т. В. Психологічні аспекти розвитку творчого «Я» дитини : наук.-метод. посіб. / Т. В. Шелег. – Київ : СІТПРІНТ, 2013. – 125 с.
334. Шинкарюк А. І. Навчально-методичний комплекс дисципліни «Психомоторика» / укладачі А. І. Шинкарюк, В. А. Шинкарюк, Н. В. Попович. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2007. – 112 с.
335. Шинкарюк А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А. І. Шинкарюк. – Кам'янець-Подільський : Оіум, 2005. – 448 с.
336. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.
337. Шпенглер О. Закат Западного мира = Der Untergang des abendlandes. – Академический проект, 2009. – 648 с.

338. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості / Олена Станіславівна Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 26–35.
339. Шульга Т. И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе / Т.И. Шульга // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 49–69.
340. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія / Т. Д. Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 345 с.
341. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : ИТД «Летний сад», 2000. – 592 с.
342. Юнг К. Г. Психологические типы / Карл Густав Юнг ; пер. с нем. С. Лорие. – М.–СПб. : АСТ ; Унив. кн., 1996. – 715 с.
343. Яворська Г. Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України / Г. Х. Яворська. – Одеса : ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 408 с.
344. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64–78.
345. Якоби М. Стыд и истоки самоуважения / М. Якоби. – М. : Институт аналитической психологии, 2001. – 249 с.
346. Яланська С. П. Психологія творчості : навч. посіб. / С. П. Яланська. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. – 180 с.
347. Ялтонский В. М. Современные теоретические подходы к исследованию совладающего поведения [Электронный ресурс] / В. М. Ялтонский // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. – 2010. – № 1. – Режим доступа : <http://medpsy.ru>. – Дата доступа : 01.08.2017 г.
348. Adler A. The Individual Psychology of Alfred Adler / Alfred Adler ; ed. by Heinz L. Ansbacher & Rowena R. Ansbacher. – N. Y. : Harper Torch Books, 1956. – 504 p.
349. Aspinwall L. G. A stitch in time: Self-regulation and proactive coping / L. G. Aspinwall, S. E. Taylor // Psychological Bulletin. – 1997. – Vol. 121 (3). – P. 417–436.
350. Baltes P. New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age / P. Baltes, J. Smith // Gerontology. – 2003. – Vol. 49. – S. 123–135.
351. Bass B. M. Transformational leadership [Text] / B. M. Bass, R. E. Riggio. – 2nd ed. – Mahwah; NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – 282 p.
352. Bayer S. The Relationship Between Basic Assumptions, Posttraumatic Growth, and Ambiguity Tolerance in an Israeli Sample of Young Adults: A Mediation-Moderation Model / S. Bayer, R. Lev-Wiesel, M. Amir // Traumatology. – 2007. – Vol. 13. – P. 4–15.
353. Bergson H. The creative mind: An introduction to metaphysics / H. Bergson, M. L. Andison. – Courier Corporation, 2010. – P. 307.

354. Berzonsky M. D. Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective / M. D. Berzonsky // *European Journal of Developmental Psychology*. – 2004. – Т. 1. – № 4. – P. 303–315.
355. Bower G. H. How might emotions affect learning // S.-A. Christianson (Ed.), *The handbook of emotion and memory: Research and theory*. – Hillsdale, N. J. : Erlbaum, 1992. – P. 3–31.
356. Brenk M. Praca socjalna w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej. Zarys tematu / M. Brenk // *Ad novum fructum. Z okazji jubileuszu poznawczych historyków wychowania* / red. W. Jamrożek, K. Ratajczak, D. Żołądź. – Poznań : Strzelczyk, 2007.
357. Casse P. Philosophy for Creative Leadership: How philosophy can turn people into more effective leaders / P. Casse, P. G. Claudel. – Athena Press, 2007. – 280 p.
358. Chatman S. Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film / Seymour Chatman. – New York : Cornell University Press, 1978. – 98 p.
359. Chiari G. Exploring the sphere of between: The adoption of a framework of complementarity and its implications for a constructivist psychotherapy / G. Chiari, M. L. Nuzzo // *Theory & Psychology*. – 2006. – Т. 16. – № 2. – P. 257–275.
360. Combat and operational stress first aid: Caregiver Training Manual / Bureau of Medicine and Surgery, Department of the Navy, National Center for PTSD, Department of Veterans Affairs. – 2010. – June.
361. Conger J. A. Charismatic leadership in organizations: Perceived behavioral attributes and their measurement / J. A. Conger, R. Canungo // *Journal of Organizational Behavior*. – 1994. – № 15. – P. 439–452.
362. Davis E. The relationship between proxy reported health-related quality of life and parental distress: gender differences / E. Davis, B. Davies, E. Waters, N. Priest // *Child Care Health Dev.* – 2008. – Vol. 3, № 6. – P. 830–837.
363. Deci E. L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / Edward Deci, Richard M. Ryan. – N. Y. : Plenum Publishing Co., 1985. – 371 p.
364. Deci E. L. The General Causality Orientation Scale: self-determination in personality / E. L. Deci, R. M. Ryan // *Journal of Res. in Person.* – 1985. – Vol. 19. – P. 109–134.
365. Dilthey W. The formation of the historical world in the human sciences / W. Dilthey. – Princeton University Press, 2002. – Т. 3. – P. 66.
366. Dobson A. An introduction to the politics and philosophy of José Ortega y Gasset / A. Dobson. – Cambridge University Press, 2009. – 204 p.
367. Doray Pierre. Educational Pathways: Some Key Concepts / Pierre Doray, France Picard, Claude Trottier, Amélie Groleau // *The Canada Millennium Scholarship Foundation, Millennium Research Series*. – 2009. – № 44, June.

368. Finkenstädt Thomas. Sprachen im Europa von Morden / Thomas Finkenstädt, Konrad Schröder. – Berlin und München, 1992.
369. Forgas J. On Being Happy and Mistaken: Mood Effects on The Fundamental Attribution Error / J. Forgas // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1998. – Vol. 75. – № 2. – P. 298–354.
370. Frankl V. E. The Unheard Cry for Meaning: Psychotherapy and Humanism / V. E. Frankl. – Simon and Schuster, 2011. – 304 p.
371. Gale Trevor. Navigating student transition in higher education: induction, development, becoming, in *Universities in transition : foregrounding social contexts of knowledge in the first year experience* / Trevor Gale, Stephen Parker. – Adelaide, S. A. : University of Adelaide Press, 2014. – P. 13–39.
372. Gardner H. A Case Against Spiritual Intelligence [Electronic resource] / Howard Gardner // *Tandfonline*. – 2009. – Access mode : [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327582IJPR1001\\_3](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327582IJPR1001_3).
373. Genette G. Narrative Discourse. An Essay in Method. Trans / Gerard Genette. – New York : Cornell University Press, 1980. – 136 p.
374. Głąbicka K. Praca socjalna z uchodźcami, emigrantami w środowisku lokalnym / K. Głąbicka. – Warszawa : Centrum rozwoju zasobów ludzkich, 2014.
375. Glasersfeld E. Farewell to objectivity / E. Glasersfeld et al. // *Systems Research*. – 2005. – T. 6. – P. 193–203.
376. Goleman D. Working with emotional intelligence / D. Goleman. – New York : Bantom Books, 1998. – 400 p.
377. Gubrium J. F. The constructionist mosaic / J. F. Gubrium, J. A. Holstein // *Handbook of constructionist research*. – 2008. – P. 3–12.
378. Guichard J. Self-constructing / J. Guichard // *Journal of vocational behavior*. – 2009. – T. 75. – № 3. – P. 251–258.
379. Gunter M. Charisma / M. Gunter // *Journal of communications*. – 1979. – Vol. 29. – № 2. – P. 2–54.
380. Heron J. The Complete Facilitator’s Handbook / John Heron. – London : Kogan Page, 1999. – 414 p.
381. Herzer M. Family functioning in the context of pediatric chronic conditions / M. Herzer, N. Godiwala, K. A. Hommel // *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*. – 2010. – Vol. 31, № 1. – P. 26–34.
382. Hogan Ch. Understanding Facilitation: Theory and Principles / Christine Hogan. – London : Kogan Page, 2002. – 249 p.
383. Hunter D. The Facilitation of Groups / Dale Hunter, Anne Bailey, Bill Taylor. – Cambridge : University Press, 1996. – 215 p.
384. Isen A. M. Positive affect facilitates creative problem solving / A. M. Isen, K. A. Daubman, G. P. Nowicki // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1987. – Vol. 52. – P. 1122–1131.
385. Keel P. K. Outcome in Bulimia Nervosa / P. K. Keel, J. E. Mitchell // *American Journal of Psychiatry*. – 1997. – № 154 (3). – P. 313–321.

386. Kim jest imigrant a kim uchodźca [Zasób internetowe]. – <https://mswia.gov.pl/pl/wszystko-co-chcialbys-w/13681, Kim-jest-imigrant-a-kim-uchodzca.html> /aktualizacja na dzień 15 września 2017 r./
387. Leader's Manual for Combat Stress Control / Field Manual Headquarters FM 22-51. – Washington, DC : Department of the Army, 1994.
388. Lynd H. M. On shame and the search for identity / H. M. Lynd. – NY. : Routledge, 1999. – 320 p.
389. McCloud S. Understanding Comics. The Invisible Art / Scott McCloud. – New York : HarperCollins, 1993. – 220 p.
390. McLean K. C. Selves creating stories creating selves: A process model of self-development / K. C. McLean, M. Pasupathi, J. L. Pals // Personality and Social Psychology Review. – 2007. – T. 11. – № 3. – P. 262–278.
391. Modigliani A. Embarrassment, facework and eye contact: Testing a theory of embarrassment / A. Modigliani // Journal of Personality and Social Psychology. – 1971. – 17 (1). – P. 15–24.
392. Moore A. & Gibbons D. Watchmen / Alan Moore & Dave Gibbons. – London : Titan Books (DC Comics), 1987. – 108 p.
393. Pagoto S. Psychological Co-Morbidities of Physical Illness: A Behavioral Medicine Perspective / S. Pagoto. – NY : Springer, 2011. – 205 p.
394. Pattison S. Shame: Theory, Therapy, Theology / S. Pattison. – GB. : Cambridge University Press, 2000. – 355 p.
395. Ronen G. M. Health-related quality of life in childhood epilepsy: Moving beyond seizure control with minimal adverse effects / G. M. Ronen, D. L. Streiner, P. Rosenbaum // Health and Quality of Life Outcomes. – 2003. – Vol. 1. – P. 36.
396. Rotter J. B. Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement : Psychological Monograph : General and Applied // Julian B. Rotter. – American Psychological Association. – 1966. – Vol. 80. – № 1. – P. 2–7.
397. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / Richard M. Ryan and Edward L. Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – № 1. – P. 68–78.
398. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727.
399. Scheier M. F. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test / M. F. Scheier, C. S. Carver, M. W. Bridges // Journal of Personality and Social Psychology. – 1994. – V. 67. – P. 1063–1078.
400. Schlenker B. R. Interpersonal processes involving impression regulation and management / B. R. Schlenker & M. F. Weigold // Annual Review of Psychology. – Vol. 43. – 1992. – P. 133–168.

401. Schwarz R. The Skilled Facilitator: A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers and Coaches / Roger Schwarz. – San Francisco : Jossey-Bass, 2002. – 407 p.
402. Schwarzer R. Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping / R. Schwarzer, S. Taubert // Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges / ed. E. Frydenberg. – London : Oxford University Press, 2002. – P. 19–35.
403. Shore C. P. Identifying risk factors for maternal depression in families of adolescents with epilepsy / C. P. Shore, J. K. Austin, G. A. Huster // Journal for Specialists in Pediatric Nursing. – 2002. – Vol. 7. – P. 71–80.
404. Siemens H. Nietzsche, Power and Politics: Rethinking Nietzsche's Legacy for Political Thought / H. Siemens, V. Roodt (ed.). – Walter de Gruyter, 2008. – P. 878.
405. Simmel G. Die Großstädte und das Geistesleben / G. Simmel. – Jazzybee Verlag, 2012. – 51 p.
406. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior / M. Snyder // Journal of Personality and Social Psychology. – Vol. 12. – N. Y. : Academic Press, 1979. – P. 63–108.
407. Strategia rozwoju miasta Wrocławia [Zasób internetowe]. – <http://www.wroclaw.pl/strategia-rozwoju-wroclawia-2030/wroclaw-otwarty-na-imigrantow/aktualizacja-na-dzien-15.09.2017/>
408. STYLE: Strategic Transitions For Youth Labour In Europe [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.style-research.eu/resource-centre/glossary/educational-trajectories/>.
409. Taylor S. E. Adjustment to Threatening Events. A Theory of Cognitive Adaptation / S. E. Taylor // American Psychologist. – 1983. – Vol. 38 (11). – P. 1161–1173.
410. Thompson P. J. The impact of chronic epilepsy on the family / P. J. Thompson, D. Upton // Seizure. – 1992. – Vol. 1. – P. 43–48.
411. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. [Zasób internetowe]. – <http://isap.sejm.gov.pl/aktualizacja-na-dzien-15-września-2017-r./>
412. VA/DoD clinical practice guideline for management of post-traumatic stress // The Department of Veterans Affairs, Department of Defense. – 2010. – Version 2,0. – Appendix C.
413. Wolf-Meyer M. The World Ozymandias Made: Utopias in the Superhero Comic, Subculture and the Conservation of Difference / Matthew Wolf-Meyer // Journal of Popular Culture. – 2003. – P. 497–517.
414. Wong P. T. Effective management of life stress: The resource-congruence model / P. T. Wong // Stress medicine. – 1993. – № 3, vol. 9. – P. 51–60.
415. Zohar D. Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence / D. Zohar, I. N. Marshall. – 2001. – 336 c.

## 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.

*Абсальямова Лариса Миколаївна*, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.

*Афанасьєва Наталя Євгенівна*, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах, Національний університет цивільного захисту України, м. Харків, Україна.

*Блінов Олег Анатолійович*, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальних технологій, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна.

*Богданова Дар'я Олегівна*, аспірант відділу психології праці, Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, м. Київ, Україна.

*Большан Світлана Юріївна*, аспірантка кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

*Букальський Станіслав*, магістр, докторант педагогічного факультету, Католицький університет у місті Ружомберок, м. Ружомберок, Словацька Республіка.

*Гасюк Мирослава Богданівна*, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та клінічної психології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

*Гончаренко Наталія Володимирівна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри військової фармації, Українська військово-медична академія, м. Київ, Україна.

*Гоцуляк Наталія Євгенівна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-



Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

*Грінченко Олеся Миколаївна*, аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, Україна.

*Гудима Олександр Васильович*, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

*Гура Тетяна Віталіївна*, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І. А. Зязюна, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, Україна.

*Данчук Юлія Петрівна*, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

*Дзюбинська Марія Ярославівна*, аспірант кафедри загальної та клінічної психології, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

*Жуляк Наталія Вікторівна*, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

*Івашкевич Ернест Едуардович*, перекладач, пошукувач кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

*Кириченко Тетяна Василівна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький, Україна.

*Киричук Олександр Олексійович*, аспірант кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

**Климанська Лариса Дмитрівна**, доктор політичних наук, професор, завідувач кафедри соціології та соціальної роботи, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна.

**Клименко Ігор Володимирович**, кандидат психологічних наук, начальник Департаменту кадрового забезпечення Національної поліції України, м. Київ, Україна.

**Кліманська Марина Борисівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Коваленко-Кобилляньська Ірина Генріхівна**, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Кузнєцова Марія Маратівна**, аспірант кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.

**Лещенко Ольга Вікторівна**, аспірант, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Максименко Ксенія Сергіївна**, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, м. Київ, Україна.

**Манілов Ігор Феліксівич**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

**Михальська Світлана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, 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.

**Панчук Наталія Петрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Пономарьов Олександр Семенович**, кандидат технічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І. А. Зязюна, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, Україна.

**Попова Галина Вікторівна**, кандидат психологічних наук, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, Україна.

**Ренке Сергій Олександрович**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Савицька Ольга Вікторівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Славіна Наталія Сергіївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Соломка Тамара Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Інститут соціальних наук і самоврядування, Міжрегіональна Академія управління персоналом, м. Київ, Україна.

**Сухенко Яна Валеріївна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та особистісного розвитку, докторант, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

**Тавровецька Наталія Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна.

**Токарева Наталя Миколаївна**, доктор психологічних наук, доцент кафедри психології, завідувач кафедри загальної та вікової психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна.

**Хабірова Лариса Ігорівна**, аспірант, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

**Хілько Світлана Олександрівна**, старший викладач кафедри психології та особистісного розвитку, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

**Чеканська Оксана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Черкашин Андрій Іванович**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціології та психології, Харківський національний університет внутрішніх справ, м. Харків, 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.

***Absaliamova Larysa Mykolaivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda, Kharkiv, Ukraine.

***Afanasieva Natalia Yevhenivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology Activities in Special Conditions, National University of Civil Protection of Ukraine, Kharkiv, Ukraine.

***Blinov Oleh Anatoliyovych***, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Social Technologies, National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

***Bohdanova Daria Olehivna***, Postgraduate Student of the Department of Psychology of Labor, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Bolman Svitlana Yuriyivna***, Postgraduate student of the Department of General Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

***Bukalski Stanislav***, Master, Postgraduate Student of Pedagogical Department, Catholic University in Ružomberok, Ružomberok, Slovak Republic.

***Hasiuk Myroslava Bohdanivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Clinical Psychology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

***Honcharenko Nataliya Volodymyrivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Military Pharmacy, Ukrainian Military Medical Academy, Kyiv, Ukraine.

***Hotsuliak Natalia Yevhenivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Hrinchenko Olesia Mykolaivna***, Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology of Social System Management, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, Ukraine.

***Hudyma Oleksandr Vasyliovych***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Hura Tetiana Vitaliivna***, Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Social System Management named after Academician I. A. Ziaziun, National Technical University «Kharkiv Politechnical Institute», Kharkiv, Ukraine.

***Danchuk Yulia Petrivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Dziubynska Maria Yaroslavivna***, Postgraduate Student of the Department of General and Clinical Psychology, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

***Zhyliak Nataliia Viktorivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Ivashkevych Ernest Eduardovych***, Translator, Postgraduate Student of the Department of Age and Pedagogical Psychology, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

***Kyrychenko Tetiana Vasylivna***, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Psychology, State Higher Educational Institution «Pereiaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda», Pereiaslav-Khmelnyskyi, Ukraine.

***Kyrychuk Oleksandr Oleksiyovych***, Postgraduate Student of the Department of General and Social Psychology, Lesya Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

***Klymanska Larysa Dmytrivna***, Doctor of Political Sciences, Professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, National University «Lviv Polytechnic», Lviv, Ukraine.

***Klymenko Ihor Volodymyrovych***, Candidate of Psychological Science, Head of the Department of Personnel Office of the National Police of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Klimanska Maryna Borysivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine.

***Kovalenko-Kobylianska Iryna Henrikhivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Researcher of the Department of Modern Information Technologies of Education, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Kuznietsova Mariia Marativna***, Postgraduate Student of the Department of Practical Psychology, Kharkiv G. S. Skovoroda National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

***Leshchenko Olha Viktorivna***, Postgraduate Student, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 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.

***Manilov Ihor Felixovych***, Candidate of Psychological Sciences, Senior Scientist, Leading Researcher, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Mykhalska Svitlana Anatoliivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Applied Psychology of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, 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.

***Panchuk Nataliia Petrivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Educational Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Ponomariov Oleksandr Semenovych***, Candidate of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Social System Management named after Academician I. A. Ziaziun, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, Ukraine.

***Popova Halyna Viktorivna***, Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Social System Management, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, Ukraine.

***Renke Serhii Oleksandrovych***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Savytska Olha Viktorivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Educational Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Slavina Natalia Serhiivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Solomka Tamara Mykolaivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Institute of Social Sciences and Self-Governance, Interregional Academy of Personnel Management (IAPM), Kyiv, Ukraine.

***Sukhenko Yana Valeriivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology and Per-



sonal Development, Doctoral Student, State Higher Educational Establishment «University of Educational Management» of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Tavrovetska Nataliia Ivanivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

***Tokareva Natalia Mykolaivna***, Doctor of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Psychology, Head of the Department of Common and Age Psychology, Kryvyi Rih Pedagogical State University, Kryvyi Rih, Ukraine.

***Khabirova Larysa Ihorivna***, Postgraduate Student, Poltava National V.G. Korolenko Pedagogical University, Poltava, Ukraine.

***Khilko Svitlana Olexandrivna***, Senior Lecturer of the Department of Psychology and Personal Development, State Higher Educational Establishment «University of Education Management» of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Chekanska Oksana Anatoliivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Cherkashyn Andrii Ivanovych***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Sociology and Psychology, Kharkiv National University of Internal Affairs, Kharkiv, Ukraine.

## Зміст

<b>С. Д. Максименко</b> Теорія вищої нервової діяльності І. П. Павлова .....	7
<b>Л. М. Абсалямова</b> Роль «тілесного я» у формуванні патернів харчової поведінки .....	18
<b>Н. Є. Афанасьєва</b> Особливості трансформації когнітивних та самоактуалізаційних процесів фахівців екстремального профілю діяльності після психологічного консультування .....	28
<b>О. А. Бінов</b> Психологічний захист від бойового стресу в збройних силах провідних країн світу .....	38
<b>Д. О. Богданова</b> Духовно-інтелектуальний зміст педагогічної дії .....	53
<b>С. Ю. Больман</b> Дослідження індивідуально-типологічних особливостей почуття сорому .....	67
<b>Stanisław Bukalski</b> Integracja i pomoc społeczna wobec migrantów – zarys problemu na przykładzie miasta Wrocławia .....	77
<b>М. Б. Гасюк, М. Я. Дзюбинська</b> Домінуючий психоемоційний стан матері дитини, хворої на епілепсію .....	83
<b>Н. В. Гончаренко</b> Психічне здоров'я в структурі професійно важливих утворень майбутніх провізорів .....	94
<b>Н. Є. Гоцуляк, Н. С. Славіна</b> Theoretical and methodological analysis of subject-subject interaction in a higher educational institution .....	111
<b>О. В. Гудима</b> Психологічні особливості формування моральних якостей у молодших школярів .....	122

<b>Т. В. Гура, О. С. Пономарьов</b> Системний підхід до організації підготовки майбутніх лідерів .....	133
<b>Ю. П. Данчук, О. А. Чекавська</b> Теоретичний та експериментальний підходи до вивчення психічної регуляції і саморегуляції.....	146
<b>Н. В. Жуляк</b> Психологічні особливості регуляції моторних дій за допомогою смислових завдань .....	155
<b>Е. Е. Ivashkevych</b> Personal reliability of the narrator as a fundamental question of traditional narrative discourse from the point of view of psycholinguistics .....	166
<b>Т. В. Кириченко</b> Особливості психологічних і психолінгвістичних характеристик комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх учителів .....	175
<b>О. О. Киричук</b> Фасилітативна детермінація психологічного благополуччя особистості: методологічне обґрунтування та теоретичне моделювання.....	186
<b>Л. Д. Климанська, М. Б. Кліманська</b> Психологічні особливості образу радянського минулого України в уявленнях сучасної студентської молоді .....	199
<b>І. В. Клименко</b> Проактивна копінг-поведінка у курсантів – майбутніх правоохоронців у контексті програми психологічного супроводу професійної підготовки .....	215
<b>І. Г. Коваленко-Кобилянська</b> Вплив ментальних моделей на розвиток інтелекту в період геронтогенезу .....	227
<b>М. М. Кузнецова</b> Каузальные ориентации оптимистичных и пессимистичных студентов с разными уровнями учебной успеваемости .....	237

<b>О. В. Лещенко</b>	
Програма формування психологічної готовності до професійної діяльності машиніста локомотива .....	258
<b>К. С. Максименко</b>	
Воздействие социально-психологических факторов на психические и соматические расстройства .....	269
<b>И. Ф. Манилов</b>	
О методах мультимодальной суггестивной психотерапии .....	281
<b>С. А. Михальська</b>	
Соціальна ситуація розвитку дитини дошкільного віку .....	292
<b>L. A. Onufriieva</b>	
Psychological principles of foreign-language communicative competence formation belonging to future specialists in socioeconomic professions .....	301
<b>Н. П. Панчук</b>	
Ціннісні орієнтації як показник соціалізації студента в процесі професійної підготовки.....	314
<b>Г. В. Попова, О. М. Грінченко</b>	
Когнітивний компонент профідентичності у студентів-психологів .....	325
<b>С. О. Ренке</b>	
Психологічний аспект становлення професійного образу «Я» в майбутніх психологів .....	340
<b>О. В. Савицька</b>	
Психологічний тренінг як засіб розвитку та психокорекції професійної свідомості студентів.....	350
<b>Т. М. Соломка</b>	
Особистісне самоконструювання в контексті соціогуманітарних і філософських систем життєтворчості людини .....	359
<b>Я. В. Сухенко</b>	
Індивідуальна освітня траєкторія: аналіз феномену у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях .....	371

***Н. І. Тавровецька***

Внутрішня та зовнішня орієнтація як вираження  
життєвої позиції людини (ретроспективний аналіз  
західних теорій)..... 383

***Н. М. Токарева***

Варіативність самопрезентації підлітків  
у сучасному інформаційному суспільстві..... 398

***Л. І. Хабірова***

Психологічні особливості формування творчої  
ініціативи підлітків у процесі навчання ..... 409

***С. О. Хілько***

Психологічні кореляти формування толерантності  
до невизначеності у майбутніх психологів ..... 421

***А. І. Черкашин***

Професійна зрілість поліцейських:  
теоретичний аспект ..... 438

**Бібліографія** ..... 451

**Відомості про авторів** ..... 480

## CONTENTS

<b>S. D. Maksymenko</b>	
I. P. Pavlov's theory of higher nervous activities .....	7
<b>L. M. Absaliamova</b>	
The Role of «Somatic Self» in the Food Behavior's Patterns Forming.....	18
<b>N. Y. Afanasieva</b>	
Transformation peculiarities of cognitive processes and self-actualization of the specialists of the extreme activity profile after counseling psychology .....	28
<b>O. A. Blinov</b>	
Psychological protection from fight stress in the armed forces of the leading countries in the world .....	38
<b>D. O. Bohdanova</b>	
Spiritual and intellectual essence of pedagogical activity .....	53
<b>S. Y. Bolman</b>	
The research of the individual typological features of sense of shame .....	67
<b>Stanisław Bukalski</b>	
Social Integration and Public Assistance towards the Migrants as the Outline of the Problem Concerning the City of Wrocław.....	77
<b>M. B. Hasiuk, M. Y. Dziubynska</b>	
Predominant psycho-emotional condition of the mother of the child with epilepsy: empirical research.....	83
<b>N. V. Honcharenko</b>	
Mental health in the structure of professionally important formations of future pharmacists .....	94
<b>N. Y. Hotsuliak, N. S. Slavina</b>	
Theoretical and methodological analysis of subject-subject interaction in a higher educational institution.....	111
<b>O. V. Hudyma</b>	
Psychological peculiarities of junior pupils' moral qualities formation.....	122

<b>T. V. Hura, O. S. Ponomariov</b>	
Systematic approach to the organization of future leaders' training .....	133
<b>Y. P. Danchuk, O. A. Chekanska</b>	
Theoretical and experimental approaches to the study of mental regulation and self-regulation .....	146
<b>N. V. Zhyliak</b>	
Psychological peculiarities of regulation of motor actions with the help of semantic tasks .....	155
<b>E. E. Ivashkevych</b>	
Personal reliability of the narrator as a fundamental question of traditional narrative discourse from the point of view of psycholinguistics .....	166
<b>T. V. Kyrychenko</b>	
Features of psychological and psycholinguistic characteristics of communicative-speech activities of future teachers.....	175
<b>O. O. Kyrychuk</b>	
Facilitative determination of psychological well-being of a personality: methodological grounding and theoretical modeling .....	186
<b>L. D. Klymanska, M. B. Klimanska</b>	
Psychological peculiarities of the Soviet past of Ukraine in the representations of modern student youth .....	199
<b>I. V. Klymenko</b>	
Specifics of proactive copying-behavior of cadets in the context of the psychological support program .....	215
<b>I. H. Kovalenko-Kobylianska</b>	
The influence of mental models on the development of intellect in the period of gerontogenesis .....	227
<b>M. M. Kuznietsova</b>	
Causal orientations of optimistical and pessimistic students with different levels of academic performance .....	237
<b>O. V. Leshchenko</b>	
The program of formation of psychological readiness for the professional activities of a locomotive driver .....	258

***K. S. Maksymenko***

The impact of social and psychological factors  
on mental and somatic disorders..... 269

***I. F. Manilov***

On the methods of multimodal suggestive  
psychotherapy ..... 281

***S. A. Mykhalska***

The social situation of a preschool child's development ..... 292

***L. A. Onufrieva***

Psychological principles of foreign-language  
communicative competence formation belonging  
to future specialists in socionomic professions ..... 301

***N. P. Panchuk***

Valuable orientations as an indicator of student  
socialization in the process of professional training ..... 314

***H. V. Popova, O. M. Hrinchenko***

Cognitive component of professional identity  
of students-psychologists ..... 325

***S. O. Renke***

Psychological aspect of the future psychologists'  
professional «Me»-image formation..... 340

***O. V. Savytska***

The psychological training as a means  
of development and psycho-correction  
of students' professional consciousness ..... 350

***T. M. Solomka***

The personality-based self-construction in the context  
of social and humanistic and philosophical systems  
of human life-creation..... 359

***Y. V. Sukhenko***

Individual educational pathway: analysis  
of the phenomenon in Ukrainian and foreign studies ..... 371

***N. I. Tavrovetska***

Internal and external orientation as an expression  
of human life position (retrospective analysis  
of Western theories) ..... 383



---

<b><i>N. M. Tokareva</i></b>	
Variability of the self-presentation of adolescents in the modern information society .....	398
<b><i>L. I. Khabirova</i></b>	
Psychological peculiarities of the teenagers' creative initiative formation in the education process .....	409
<b><i>S. O. Khilko</i></b>	
Psychological correlates of formation of future psychologists' ambiguity tolerance .....	421
<b><i>A. I. Cherkashyn</i></b>	
Professional maturity of policemen: theoretical aspect .....	438
<b>Bibliography</b> .....	451
<b>Information about the authors</b> .....	485

## **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 посилаючись 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 англійською мовою.
6. Анотація англійською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова англійською мовою (8-10 слів).
7. Ініціали, прізвище автора, назва статті українською мовою.
8. Анотація українською мовою (від 25 рядків) – у формі висновків по дослідженню. Ключові слова українською мовою (8-10 слів).

9. Текст статті з дотриманням структури (жирним виділити кожен пункт у структурі статті, див. далі «Вимоги до оформлення статей»).

**Статті повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1 з урахуванням таких необхідних елементів, які прописуються у тексті статті:**

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення 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. 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.
5. Реферат на статтю англійською мовою.
6. 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](mailto: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. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ольга Михайлівна Волченко. – К. : НАПН України, Ін-т педагогіки, 2011. – 264 с.

**Автореферати дисертацій:** Булар І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах мед. навчальних закладів) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ірина Євгенівна Булар. – НАПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2014. – 50 с.

**Журнали:** Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Татьяна Дмитриевна Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 42–45.

**Збірники наукових праць:** Химинець О. В. Проблема формування творчої особистості / Ольга Володимирівна Химинець // Науковий вісник УжДУ. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 1 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редкол. : В. І. Опіярі (гол. ред.), М. І. Бледкан, М. М. Болдижар, В. В. Гоммонай. – Ужгород : Вид-во УжНУ «Говерла», 1998. – С. 17–22.

**Книга одного автора:** Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж : Стоки, 1996. – 237 с.

**Книга двох-трьох авторів:** Редько В. Б. Учебник физики и видеозапись / В. Б. Редько, Р. В. Борисович, В. В. Молодцова. – Одесса : «Оптиум», 2002. – 140 с.

**Книга чотирьох і більше авторів:** Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник. – 2-ге вид. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук, І. С. Булах та ін.]. – Київ : Каравела, 2009. – 400 с.

### **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, чії статті приймаються;
- будь-який натяк про плагіат чи порушення авторського права будуть піддаватися перевірці редакційною колегією.

## GUIDELINES FOR AUTHORS

Collection of research papers «Problems of modern psychology» ISSN 2227-6242 of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University and G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine is peer reviewed scientific periodical, indexed and listed in the international databases **Index Copernicus, CEJSH, Google Scholar, 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. One-page 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 8-10 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](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)

All papers will be published in open access on the Journal site: <http://problemps.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, Ін-т 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 Client-Counselor Match And The Corrective Emotional Experience : Evidence From Interpersonal And Attachment Research / A. Bernier, M. Dozier // Psychotherapy : Theory/Research/Practice/Training. – 2002. – V. 39(1). – P. 32–43.

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. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy  
of Pedagogical Science of Ukraine

Issue 38

Editor	<i>A. S. Pankova</i>
Computer version	<i>U. M. Zarytska</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 38

Редактор	<i>А. С. Панькова</i>
Комп'ютерне верстання	<i>У. М. Зарицька</i>
Переклад на англійську мову	<i>О. В. Моштак</i>

Формат 60×84/16. Ум. друк. арк. 29,53.  
Тираж 300 пр. Зам. № 788.

Видавництво «Аксиома»,  
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300.  
Тел./факс: (03849) 3-90-06, моб. (067) 381-29-43.  
E-mail: [aksiomaprint@ukr.net](mailto:aksiomaprint@ukr.net).

Друк ПП «Аксиома».  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 1808 від 26.05.2004 р.