

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 40**

**До 100-річчя від дня заснування  
Кам'янець-Подільського національного  
університету імені Івана Огієнка**

Кам'янець-Подільський  
«Аксиома»  
2018

**Рецензенти:****Ж.П.Вірна**

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

**В.О. Моляко**

– академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

**Аркадіуш Мажец**

– професор, доктор габілітований, Академія імені Яна Длugoша в Ченстохові, Республіка Польща

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
(протокол № 4 від 29.03.2018 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 3 від 29.03.2018 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. Стюльсон**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **Н.В. Челєсева**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Україна; **В.І. Шебанова**, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, м. Херсон, 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); **Ева Лодиговська**, доктор соціальних наук (у галузі психології), кафедра психології розвитку людини, Інститут психології, Щецинський Університет, м. Щецин (Республіка Польща); **Магдалена Хенч**, доктор соціальних наук (у галузі психології), кафедра психології розвитку людини, Інститут психології, Щецинський Університет, м. Щецин (Республіка Польща); **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); **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); **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор педагогічних наук, ад'юнкт, Жешівський університет (Республіка Польща); **Мечислав Радохонський**, доктор габлітований, 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 габлітований з економіки, професор, Президент Європейської асоціації безпеки (European Association for Security), науковий редактор загальноєвропейського наукового журналу «Безпекознавство» (Республіка Польща); **Данута Мажец**, професор, доктор габлітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, (Республіка Польща); **Беата Балозова**, професор, доктор габлітований, 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. 40. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. – 460 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), WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS (з 2018).

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University  
G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy  
of Educational Sciences of Ukraine

# **Problems of modern psychology**

**Collection of research papers of  
Kamianets-Podilskyi National  
Ivan Ohienko University,  
G. S. Kostyuk Institute of Psychology  
of the National Academy of  
Educational Sciences of Ukraine**

**Issue 40**

**To the 100th anniversary of the foundation  
of Kamianets-Podilskyi National  
Ivan Ohienko University**

Kamianets-Podilskyi  
«Aksioma»  
2018



DOI10.32626/2227-6246.2018-40

UDC 378(082):159.9  
P68

ICV 2013: 5.68  
ICV 2014: 39.96  
ICV 2015: 65.56  
ICV 2016: 62.05  
Research Bible  
ERIH PLUS  
OAJI

ISSN 2227-6246



cejsh.icm.edu.pl  
Google Scholar  
WCOSJ

**Reviewers:**

**Z.P. Virna**

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

**V.O. Moliako**

– Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences 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. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Protocol № 4 of 29.03.2018), Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University (Protocol № 3 of 29.03.2018)*

**International editorial board:**

**S.D. Maksymenko**, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Director of G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences 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 Educational Sciences 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 Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **N.V. Chepeliava**, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Ukraine; **V.I. Shebanova**, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Practical Psychology, Kherston, Ukraine; **Alfred Pritz**, Professor, Doctor of Psychology and Pedagogy, Rector of Sigmund Freud University (Republic of Austria); **Anton Fabian**, Professor, Dr. Hab., Pavol Jozef Šafárik University in Kosice (Slovak Republic); **Juraj Stencl**, Doctor of Science, Assistant Professor, St. Elizabeth Higher School of Health Care and Social Work, Bratislava (Slovak Republic); **Ewa Lodygowska**, Doctor of Social Sciences (in the Field of Psychology), the Department of Psychology of Human Development, Institute of Psychology, University of Szczecin, Szczecin (Republic of Poland); **Magdalena Chęć**, Doctor of Social Sciences (in the Field of Psychology), the Department of Clinical Psychology, Institute of Psychology, University of Szczecin, Szczecin (Republic of Poland); **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); **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 Educational Sciences 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 Educational Sciences of Ukraine (USA); **Urszula Gruca-Miąsik**, Doctor of Pedagogical Science, Senior Lecturer, Rzeszów University (Republic of Poland); **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 Educational Sciences 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 National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – 460 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), WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS (from 2018).

<http://problem.ps.kpnu.edu.ua/en/>  
[kpnu\\_lab\\_ps@ukr.net](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)

© Authors of the papers, 2018  
© «Aksioma», publication, 2018

УДК 159.923

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.7-23

*С. Д. Максименко*  
[2883320@gmail.com](mailto:2883320@gmail.com)

## МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Maksymenko S. D. Mechanisms of personality's development / S. D. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 7–23.

**S. D. Maksymenko. Mechanisms of personality's development.** Modern researches, having provided the study of the development of personality in educational activities, can be combined into three main directions that differ in the original methodological position. Within the first direction, *the personality as an internal moment of activities*, it is received very interesting results concerning the joint educational activities of senior preschoolers and junior pupils as a means of the psyche development (S. A. Amonashvili, V. S. Mukhina, V. K. Kotyrla, V. V. Fliakiv etc.), on the development of self-consciousness in educational activities (mainly the works of M. T. Dryhus and her co-workers), which collected important scientific and empirical material, requiring a special work on generalization and, of course, being a part of the actual scientific basis of the psychological theory of a child's personality development. Within the second direction on *the personality is a person who has creative potential*, it is found that the central link in the development of interests is the pupils' acquisition of a special system of educational tasks, the solution of which provides, however, the extension of the existing cognitive experience of the subject, but the creation of conditions, which give rise to the initiative in an independent search for new information. This direction is precisely an attempt to construct the theory of the child's personality in progress on the basis of a generalization of data obtained during the implementation of experimental training. Within the third direction *The process of personality's development* the concept of personality-based mediation of this activity is presented, based on the classical position of L. S. Vyhotskyi on «the personality becomes for himself in fact that he is in himself, because of what he makes for others. This is the process of personality's becoming» [1, p. 144]. It is studied that the bilateral nature of development lies precisely in the fact that a child develops himself, by means of educational activities, and this is self-development.

**Key words:** development, mechanisms of personality's development, personality's becoming, child, system of educational tasks, activities, genetic psychology, creative potential, psyche, preschoolers, pupils.

**С. Д. Максименко. Механізми розвитку особистості.** Сучасні дослідження, у яких так чи інакше вивчається розвиток особистості в учбовій діяльності, можна об'єднати в три основні напрямки, що різняться вихідною методологічною позицією. У межах першого напрямку – *особистість як внутрішній момент діяльності* – отримано дуже цікаві результати про спільну учбову діяльність старших дошкільників і молодших учнів як засіб розвитку психіки (Ш. А. Амонашвілі, В. С. Мухіна, В. К. Котирло, В. В. Фляків та ін.), про розвиток самосвідомості в учбовій діяльності (переважно праці М. Т. Дригус та її співробітників), у яких зібрано важливий науково-емпіричний матеріал, що вимагає особливої роботи щодо узагальнення і, безумовно, є частиною дійсної наукової підстави психологічної теорії розвитку особистості дитини. У межах другого напрямку – *особистість – людина, яка володіє творчим потенціалом* – встановлено, що центральною ланкою розвитку інтересів є засвоєння учнями спеціальної системи учбових задач, розв'язок яких забезпечує не стільки розширення наявного пізнавального досвіду суб'єкта, скільки створення умов, що породжують у нього ініціативу в самостійному пошуку нової для нього інформації. Цей напрямок саме і полягає у спробі побудови теорії особистості дитини, яка розвивається, на підставі узагальнення масиву даних, отриманих під час реалізації експериментального навчання. У межах третього напрямку – *процес становлення особистості* – представлено концепцію особистісного опосередкування цієї діяльності, виходячи з класичного положення Л. С. Виготського про те, що «особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших. Це і є процес становлення особистості» [1, с. 144]. Досліджено, що двосторонній характер розвитку полягає саме в тому, що не учбова діяльність розвиває щось у дитині, а вона сама, за допомогою учбової діяльності, розвиває себе, а це і є саморозвиток.

**Ключові слова:** розвиток, механізми розвитку особистості, становлення особистості, дитина, система учбових задач, діяльність, генетична психологія, творчий потенціал, психіка, дошкільники, учні.

**Постановка проблеми.** Окреме велике питання сучасної генетичної психології – це питання про те, чи дозволяє експериментально-генетичний метод у модифікації навчального формуючого експерименту з'ясувати що-небудь нове про закономірності й механізми розвитку особистості учня. Відповіді на нього в такій постановці неможливо через максимальну багатозначність терміна «особистість». Однак можна поставити питання по-іншому: чи можемо ми все-таки визначитися теоретично з цим поняттям завдяки дослідженню психічної реальності, такої, що розвивається, а отже, і субстанції, що ускладнюється. Нам здається така постановка питання більш правильною і конструк-

тивною. Сучасні дослідження, у яких так чи інакше вивчається розвиток особистості в учбовій діяльності, можна об'єднати в три основні напрямки, що різняться вихідною методологічною позицією.

**Мета статті** – дослідити механізми розвитку особистості в учбовій діяльності через призму трьох основних напрямків, що різняться вихідною методологічною позицією.

**Виклад основного матеріалу дослідження.**

*Особистість як внутрішній момент діяльності.* У цьому напрямку реалізується традиційна для сучасної психології парадигма: є деяка концепція особистості (у цьому випадку – це концепція теорії діяльності, де «особистість є внутрішній момент діяльності» (О. М. Леонтьєв)), що являє собою в так званому «вузькому» сенсі деяку єдність трьох елементів – мотиваційно-потребної сфери, системи соціальних ролей і самосвідомості, далі вважається, що вона абсолютно правильна (тобто відображає сутність психічного явища), отже, питання про вивчення психологічної природи особистості знімається.

Генетичні психологи досліджують на вибір розвиток в учбовій діяльності одного з елементів особистості (мотивів, взаємодій, самосвідомості), і вважається при цьому, що вивчається розвиток особистості.

Із методологічної точки зору існує дуже цікаве зміщення – дійсне експериментально-генетичне дослідження проводиться у винятково формальній, емпіричній схемі з підміною понять, із переструктуруванням сутності та явища. По суті, воно є дослідженням окремих сторін загального психічного розвитку, що, звичайно ж, має відношення до особистості, але, щоправда, не більше, ніж багато інших аспектів психології.

Водночас, із погляду наукових фактів, у цьому напрямку проведено багато цікавих і результативних досліджень. Дуже плідно вивчаються пізнавальні мотиви та їх розвиток в учбовій діяльності учнів. У дослідженнях А. К. Дусавицького і його колег [4] одночасно вивчався розвиток пізнавальних інтересів класного колективу і самої учбової діяльності, як конститууючої системи. Установлено, що в молодшому шкільному віці відбуваються принципові зміни в мотиваційній складовій особистості.

Спостерігається інтенсивна перебудова мотивів учнів, основу якої складає розвиток пізнавальних інтересів (мається на увазі ситуація експериментального навчання). До кінця цього періоду зазначені інтереси набувають узагальненого характеру і

стійкості й «виявляються до різного навчального матеріалу, спонукаючи дитину до самостійного пошуку джерел їхнього задоволення» [4, с. 6].

Ми маємо у своєму розпорядженні матеріали, отримані з досліджень нашого співробітника, що дають змогу значно розширити це твердження. З'ясувалося, що окреслена узагальненість породжує деяке відношення не тільки до всіх навчальних предметів, але і перетворюється в загальну позицію особистості. Пов'язано ж це не стільки з типом навчання, скільки з переживаннями за успішність у молодшому шкільному віці.

В аналізованій роботі показано, що переживання за успішність навчання в цьому віці є дійсно ключовим, воно визначає «рух» і соціальний статус не тільки в навчанні, але й в інших сферах життя. Генетичний підхід автора дав змогу встановити, що індивідуальний стиль учбової діяльності старшокласників, їхній навчальний і життєвий інтереси, вибір професії, здебільшого, обумовлені змістом переживань за успішність навчання ще в початковій школі, й специфічним його «розгортанням» упродовж усього шкільного віку [5]. У цій роботі реалізовано розроблювану нами концепцію особистісного опосередкування учбової діяльності, яку ми докладніше розглянемо нижче.

В іншій роботі під нашим керівництвом вивчалися психологічні особливості динаміки пізнавальних інтересів учнів [7]. У ній встановлено, що центральною ланкою розвитку інтересів є засвоєння учнями спеціальної системи учбових задач, розв'язок яких забезпечує не стільки розширення наявного пізнавального досвіду суб'єкта, скільки створення умов, що породжують у нього ініціативу в самостійному пошуку нової для нього інформації.

Повертаючись до досліджень А. К. Дусавицького, відзначимо їхню безумовну обґрунтованість і комплексний характер. У них вивчалися не тільки пізнавальні інтереси, але і розвиток спільної колективної діяльності, а також і самого знання. Дані, отримані автором, дали змогу зробити висновок, що саме молодший шкільний вік найсприятливіший для зміни егоцентричної позиції стосовно навколишнього світу на позицію об'єктивну, тобто пізнавальну і моральну. «Але виникає вона, – зазначає автор, – лише за умов докорінної зміни змісту і методів навчання» [4, с. 6].

Ця остання думка здається трохи тенденційною, перейнятою пафосом теорії розвиваючого навчання. (Адже насправді

зміна цієї позиції відбувається в будь-якому випадку, а не тільки в умовах експериментального навчання. З іншого боку, ми тут не бачимо відповіді на головне питання генетичної психології: як саме відбувається розвиток у природних, тобто не експериментальних умовах, адже він відбувається!

*Особистість – людина, яка володіє творчим потенціалом.*

Цей напрямок саме і полягає у спробі побудови теорії особистості дитини, яка розвивається, на підставі узагальнення масиву даних, отриманих під час реалізації експериментального навчання. Таку спробу, дуже цікаву і змістовну, зробив В. В. Давидов [2; 3]. У результаті аналізу значного експериментального матеріалу він з'ясував, що «особистістю є людина, яка володіє творчим потенціалом» [2, с. 23]. Іншими словами, дійсною підставою особистості є здатність до творчості. У цих дослідженнях дуже фундаментально аналізується ця здатність із залученням філософсько-методологічних положень (Е. В. Ільєнков, Ф. Т. Михайлов).

З іншого боку, В. В. Давидов рефлексивно розкриває шлях свого теоретичного узагальнення, основою якого були результати робіт, головним чином Ю. А. Полуянова, Г. М. Кудіної і З. М. Новлянської, у яких вивчався процес розвитку молодших учнів і підлітків під час засвоєння за експериментальними методиками предметів естетичного циклу (відповідно – образотворчого мистецтва і літератури).

У цьому ж ключі було виконано роботи і на матеріалі музики (І. А. Вахнянська, М. В. Папуча). Важливими для міркувань В. В. Давидова виявилися результати досліджень О. М. Дьяченко, проведені з дошкільниками. У них, зокрема, було встановлено, що уява (процес, який В. В. Давидов справедливо вважає ключовим у творчості) має два компоненти: «породження загальної ідеї рішення задачі й складання плану реалізації цієї ідеї» [2, с. 27]. Однак, хід міркувань автора теорії показує, що він у її побудові охоплює не тільки ці дані, але практично все те, що було отримано особистістю в експериментальному навчанні, до часу її створення, що є природним.

Більш того, можна відшукати і, так би мовити, класичні джерела цієї теорії: ми вже згадували про те, що Л. С. Виготський говорив стосовно трьох шляхів створення психологічного засобу – присвоєння, наслідування і творення. Його теорія воно саме за схемою роботи уяви: коли ціле охоплюється раніше частин, «охоплюється правильно», а потім розгортається.



Вагомості теорії В. В. Давидова додає і той факт, що уява не належить до нижчої функції, отже, є «чистим» дериватом людської життєдіяльності (у генетичних дослідженнях Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, О. М. Леонтєва переконливо показано, що уява виникає в результаті присвоєння гри. До речі, багато західних дослідників (Е. Еріксон та ін.) дійдуть висновку, що уява – це гра, «перенесена в голову людини»).

В. В. Давидов, на превеликий жаль, не встиг розвинути свою теорію і надати їй цілісного й завершеного вигляду. Проте вона здається дуже перспективною і вже зараз має одне корисне застосування: багато в чому завдяки їй дослідження розвиваючого навчання почали поступово поширюватися на дошкільний вік, на чому наполягав і сам В. В. Давидов у своїй останній великій праці [2].

Слід зазначити значну результативність цих робіт (ми вже зупинялися на дослідженні цілепокладання в дошкільників, можна вказати також на цікавий напрямок, що розвивається в нашому колективі, зокрема, на роботи, які виконували учні В. К. Котирло). Нас особливо цікавить модифікування експериментально-генетичного методу в роботі з дошкільниками і ті результати, що вдається одержати завдяки цьому.

У цьому плані привертає увагу останнє дослідження С. Г. Якобсон і М. М. Сафонові [10], у якому вироблявся аналіз формування механізмів довільної уваги в дошкільників. Формою розвитку довільності тут виступили формуючі заняття, що поєднують у собі ігрові та власне навчальні моменти.

Отримані результати дали змогу зробити цікавий (несподіваний і симптоматичний, на наш погляд) висновок, що ставить під сумнів «загальний характер розповсюдженого у вітчизняній психології положення про те, що будь-яка довільна дія є опосередкованою» [10, с. 9]. Автори вважають, що довільність уваги у віці 3,5–4,5 років здійснюється не за рахунок використання додаткових засобів, а у результаті включення в діяльність нових компонентів та її перебудови. Вважається, що тут не спростовується єдність довільності й опосередкування, але мова йде про внутрішнє опосередкування. І це – у 4 роки!

Дійсно несподівані результати, якщо виходити з традиційного трактування інтеріоризації. Але справа саме в тому, що «традиційно» у цьому випадку означає, на жаль, спрощено і просто невірно. Насправді, ні Л. С. Виготський, ні потім П. Я. Галь-



перін ніколи не вважали, що інтеріоризація – це і є процес розвитку. «Культурні форми поведінки мають природні корені в натуральних формах, вони тисячами ниток пов'язані з ними, вони виникають не інакше, як на основі цих останніх», – цю думку Виготського чомусь не цитує ніхто з тих сучасних «теоретиків», що «випрямили» його, а за ним і його учнів, зробивши це тільки для того, щоб на протиставленні показати свою значущість [1].

Але і найближчий учень Виготського, О. М. Леонт'єв, який не був настільки поверховим, як це намагаються подати деякі теоретики, чомусь став прихильно ставитися до С. Л. Рубінштейна. У прямій полеміці з С. Л. Рубінштейном О. М. Леонт'єв висловив думку: «Не зовнішнє діє через внутрішнє, а внутрішнє діє через зовнішнє і тим саме себе змінює».

Ця думка – набагато ідеалістичніша (якщо вже говорити в термінах «матеріалізм – ідеалізм»), вона припускає саме споконвічну наявність внутрішнього-психічного. Важко зрозуміти, як цього можуть не бачити зараз ті, хто вважає себе теоретиками й істориками нової української психології.

Ми хотіли б підкреслити, що зовсім не бажано протиставлень узагалі, тим більше таких метрів, як Леонт'єв і Рубінштейн, вважаючи останнього дійсно класиком вітчизняної психології і найбільшим фахівцем саме з питань внутрішнього світу особистості.

*Процес становлення особистості.* Третій напрямок вивчення розвитку особистості в учбовій діяльності представляє концепція особистісного опосередкування цієї діяльності. У цьому напрямку не створюється теорія особистості, ми виходимо з класичного положення Л. С. Виготського про те, що «особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона пред'являє для інших. Це і є процес становлення особистості» [1, с. 144].

Результати численних досліджень (лише невелика їхня частина проаналізована тут) переконливо свідчать про те, що розвиток дитини в учбовій діяльності є процес двосторонній. Так, способи вирішення учбових задач привласнюються як засоби і тим самим, безумовно, розвивають. Але зовсім очевидними є, принаймні, два факти: по-перше, вони, ставши структурною частиною свідомості, впливають на подальше навчання дитини, по-друге, ми маємо справу з тим, що дитина завжди здатна привласнити засіб. Усе залежить тільки від того, як їй допомогти в цьому.

Ми підкреслюємо – завжди: немає такого моменту, такої точки в онтогенезі, коли здорова дитина не могла б цього зробити (звичайно, з урахуванням вікових особливостей). Виходить, у неї завжди є якийсь набір інших засобів (зона актуального розвитку). Власне, двосторонній характер розвитку полягає саме в тому, що не учбова діяльність розвиває щось у дитині, а вона сама, за допомогою учбової діяльності, розвиває себе. Це і є саморозвиток.

Уже побудувавши схематично зазначену концепцію (яка, підкреслимо ще раз, виникла внаслідок узагальнення емпіричних фактів), ми провели низку досліджень, пов'язаних з урахуванням індивідуальних особливостей учнів у навчанні. Традиційна «безнадійність» цієї проблеми в педагогічній практиці пов'язана з необмеженою кількістю індивідуальних особливостей і, як наслідок, із невизначеністю поставленої задачі. Виходячи з аналізованої тут концепції, ми припустили: вся справа в тому, що проблема поставлена принципово неправильно.

Мова має йти не про «пасивну» позицію (як враховувати?), а про активну (як розвивати?), і не про «дурну» нескінченність властивостей і особливостей, а про індивідуальність як унікальну цілісність. Власне, проблема так і була сформульована: умови розвитку індивідуальності в учбовій діяльності.

Схема традиційного формуючого експерименту була трохи змінена з урахуванням індивідуального руху учнів (зокрема, ми спробували практично реалізувати ідею про відносну й абсолютну успішність).

Не вдаючись у подробиці, зазначимо, що виявилось можливим направляти розвиток індивідуальності, не роблячи (у плані педагогічної технології) ніяких особливих нововведень, тобто ніякої індивідуальної, у традиційному сенсі слова, роботи (на одинці) не знадобилося. Експерименти в цьому напрямку тільки розпочаті, але вони обіцяють бути дуже перспективними.

Підкреслимо, що ці дослідження своєрідно і по-новому продовжують лінію, почату роботою Д. Б. Ельконіна, у якій вивчалися вікові й індивідуальні особливості молодших підлітків [9]. Саме тут уперше було сказано про недостатність класичної форми формуючого експерименту для вивчення розвитку, оскільки в ній немає місця для «індивідуальних варіантів розвитку».

Д. Б. Ельконін тоді зазначав, що «зіставлення індивідуальних варіантів розвитку показує, що до дослідження процесів розвитку й, особливо, формування особистості навряд чи можна

застосовувати положення про середньостатистичну норму, що виводиться внаслідок застосування статистичних методів обробки матеріалу» [9, с. 264]. І тут же йдеться про те, що розуміння індивідуальних особливостей тільки як якостей особистості неповне. Отже, наш підхід не суперечить теорії учбової діяльності, а, навпаки, є спробою подолання тих її обмежень, що передбачались ще на самому початку досліджень.

Підводячи короткій підсумок сучасного стану досліджень у рамках теорії розвиваючого навчання, зазначимо тільки два істотних моменти. Перший – загальний, що стосується стану теорії, який ми можемо описати як необхідність наукової методологічної рефлексії. Застосування формуючого експерименту дало змогу переконатися, що, дійсно, експериментально-генетичний метод дозволяє сформуванню в суб'єкта учбової діяльності практично будь-яку психічну структуру. Але це призвело не до рішення питання «що розвивається?», а до його своєрідного загострення: чи можна сказати, що те, що формується, і є те, що розвивається? (нагадаємо – це фундаментальне питання, поставлене ще Виготським). Поки теорія розвиваючого навчання відповідає на це питання не дає. Але ми сподіваємося, що існує шлях отримання відповіді: «Однією з найважливіших основ при перенесенні експериментальної схеми в дійсність є дані, отримані не експериментальним шляхом» [1, с. 130]. Тобто, треба думати над подальшою модифікацією експериментально-генетичного методу. Проблема дійсно є, особливо якщо врахувати, що за своєю специфікою, масовістю й всеохопленням навчальний формуючий експеримент – це не просто метод дослідження. Саме в силу навчального характеру він створює начебто «третю» реальність, забезпечуючи не просто «вростання» дитини в культуру, але зовсім особливе вростання у зовсім особливим чином оформлене культурне середовище. Залишається незрозумілим не тільки те, як це співвідноситься з «природним» навчанням і вихованням. Проблема має і моральний аспект, особливо якщо врахувати, що індивідуальність, переважно, не сприймається (хіба що на рівні спілкування з учителем) і співвідношення «наявний рівень розвитку – зона найближчого розвитку» кожної дитини у формуючих дослідженнях ігнорується.

Другий момент – стосується більше педагогічного аспекту. В системі розвиваючого навчання роль учителя, як і всієї педагогічної діяльності, є абсолютно унікальною і зовсім незвичною для традиційної педагогіки. На це свого часу звертав особливу

увагу В. В. Давидов. Однак у доробку цієї теорії (московська, харківська школи) практично немає досліджень за всі роки її існування, що були б присвячені аналізу проблем педагогічної діяльності. Тільки деякі роботи Ш. А. Амонашвілі можна вважати такими, де розробляється питання діяльності вчителя в системі розвиваючого навчання.

Нашими співробітниками проводилися нечисленні дослідження в цьому напрямку (О. Ф. Бондаренко, А. П. Коняєва та ін.) й отримано цікаві результати, що стосуються формування перцепції учнів у міжособистісній взаємодії, використання мови вчителя як засобу організації учбової діяльності учнів, але, звичайно, цей напрямок ще тільки «починається». У цьому зв'язку ми хотіли б звернути увагу на роботу американського автора Дж. Верча, що показав: «реципрокне навчання» використовується як модель педагогічного спілкування, тобто така діяльність учителя, яка полягає в тому, що вчитель своїм висловлюванням задає учням засіб. Результати, описані тут і в багатьох інших дослідженнях, дають підстави говорити про завершення визначеного етапу у вивченні психічного розвитку дитини в рамках сучасної генетичної психології. Загальний підсумок цього етапу полягає в тому, що в численних і різноманітних дослідженнях були отримані незаперечні дані, котрі розкривають основний механізм психічного розвитку, тобто, що він (розвиток) завжди опосередкований культурним контекстом.

Об'єкт, який є продуктом людської діяльності, являє собою «зашифрований» і згорнутий відбиток психіки не просто людини, але буквально усього суспільства.

У специфічній формі власної активності дитина «розшифровує», «розгортає» і привласнює цю опредметнену психіку (розпредметчування), формуючи тим самим свою власну. Найадекватнішою формою активності при цьому є учбова діяльність. Нам вдалося показати, що ці об'єкти присвоєння зовсім не обмежені виключно науковими поняттями, навпаки, коло їх дуже велике, і кожний із них по-своєму включається в процес розвитку, визначаючи його різноплановість і унікальність. Установленою можна вважати і їхню подальшу «долю»: привласнені як засоби рішення учбових задач, вони утворюють у свідомості структури, які конституують, формуючи «навколо себе» те, що має назву міжфункціональних психологічних систем, певним чином впливаючи на подальшу поведінку суб'єкта.

Так виникає явище особистісного опосередкування учбової діяльності й феномен «подвійного опосередкування» психічного розвитку: тепер його опосередковують і культурний контекст (зовнішній), і особистісний (внутрішній).

Наступний крок, спрямований на глибше розуміння процесу розвитку, має бути пов'язаний зі зміщенням акценту досліджень із процесу опосередкування на явище опосередкування. Останнє розуміється в теорії Виготського як акт створення і використання суб'єктом засобів для перетворення своїх психологічних можливостей (чи психологічних можливостей іншої людини).

Власне психологічна природа цього акту залишається зовсім невідомою, а отже, залишається нерозкритим і зміст психічного розвитку, в усякому разі, у контексті використання понять «натуральні» та «вищі психічні функції». Підкреслимо ще раз: останнє зауваження стосується саме явища опосередкування, але не процесу опосередкування, тому що про останній процес ми точно знаємо, що ним обумовлені вищі психічні функції. Більш того, можна з упевненістю сказати, що незадоволене зауваження А. В. Брушлінського (він не згодний, що натуральні функції теж не опосередковані культурою) просто «зависає» у повітрі, тому що ніхто ніколи і не заперечував проти цього: звичайно ж, опосередковані, та ще й не тільки в людини.

Натуральна психіка тварин (принаймні, домашніх) дуже навіть опосередкована культурним контекстом, і про це знає кожен, хто хоч раз тримав удома кішку. Просто тварини не створюють засобів.

Щоб обґрунтувати важливість вивчення психологічного змісту опосередкування як «одиниці» психічного розвитку, зупинимося коротенько на тому, яку реальність описує це поняття. Насамперед, звертає на себе увагу те, що це – саме акт (акція, але не реакція). Опосередкування є власна специфічна активність суб'єкта, і в такій якості містить практично всю психічну сферу людини (пам'ятаєте, яка кількість думок повинна була бути в кафра, щоб записати повідомлення за допомогою карбів? Додамо: не тільки думок, але й обсягу пам'яті, ступеня уяви, почуттів і бажань – адже все це втілилося в створенні засобу).

Отже, опосередкування можна представити як акт втілення свого внутрішнього світу в реальність. При цьому засіб може бути створений зовсім не обов'язково на підставі матеріального культурного об'єкта. Він може бути умовним (термін Виготсько-

го), тобто власне інтелектуальним, образним чи символічним. У цьому випадку використовується внутрішній світ особистості, але акція обов'язково присутня і тут. Психологія цієї активності та її зв'язок із розвитком свідомості, його гетерогенністю дуже цікава і загадкова та вимагає спеціального дослідження.

Мається на увазі, наприклад, таке міркування: будь-який об'єкт може стати засобом, але засобом чого? Перші експериментальні дослідження дають змогу висунути гіпотезу, що в людини форми і зміст активності є адекватними сторонами розвиваючої свідомості (теоретична, естетична, етична активність). Розширення досліджень у цьому напрямку виправдано, оскільки дозволить знайти відповіді на функціональні питання психології розвитку, пов'язані з багатомірністю, гетерогенністю і полімодальністю (амодальністю?) розвиваючої свідомості людини. При цьому істотно, що акт опосередковування спрямований не на зовнішній об'єкт, але завжди на себе, і тому він є акт саморозвитку.

Наступним важливим моментом є неможливість дослідження опосередковування (а, виходить, і розвитку взагалі!) у логіці причинності. Цей акт може відбутися чи ні, тому що опосередковування самопричинне. Його виникненню можна сприяти або перешкоджати, але не можна гарантувати те, відбудеться воно чи ні.

Непрямим підтвердженням цієї думки є наші спостереження, згідно з якими неможливо установити генетичну нижню границю виникнення опосередковування: дитина виявляється «завжди готовою» до нього. Сприятливими чи перешкоджаючими чинниками виступають вікові, індивідуальні особливості, «зона найближчого розвитку» і міра допомоги дорослого (особливо наочно це видно в роботі зі сліпоглухоніми дітьми).

У цій самій площині наукового аналізу повинні розглядатися індивідуальні варіанти розвитку, індивідуальні особливості ключових переживань та інші найважливіші показники, поки ще не порушені в генетичних дослідженнях.

Звертає на себе увагу, що опосередковування є актом створення засобу. Звідси з'являється необхідність вивчення креативності особистості. У зв'язку з цим виникає вузол проблем вивчення творчості: створити засіб можна лише володіючи відповідною інтелектуальною активністю, високим рівнем розвитку уяви. Але як бути, якщо дитина, дійсно, у будь-який момент онтогенезу готова до цього. З цього погляду вивчення опосередковування може зовсім по-іншому подати проблему творчості.

Припущення, що продукт творчості і є той самий засіб, за допомогою якого людина перетворює свою психіку, будуючи те, що називається вищими психічними функціями, дає можливість підійти до проблеми творчості із зовсім іншої сторони. У такій постановці всі елементи творчого процесу мовби знаходять своє місце, починаючи від внутрішньої вихідної творчої активності й закінчуючи суто індивідуальною природою цього явища (творчість як утілення індивідуальності).

Звичайно, поки це лише постановка проблеми, схема розвитку майбутніх експериментальних досліджень, що, однак, не є схоластичною вигадкою.

Згадаємо класичну модель інструментального методу: ми ставимо перед дитиною задачу (стимул) і даємо їй третій елемент схеми («стимул – засіб»). Питання полягає в тому, чому дитина його «приймає». Адже вона насправді не усвідомлює ситуацію виходячи з того, що у неї проблеми з запам'ятовуванням, і щоб їх подолати (і виконати завдання), потрібно використовувати цей елемент. Дитина переживає напружене бажання здійснити акт і одночасно обмежити ситуацію для його здійснення. Вона – активна і приймає стимул – засіб тільки тому, що сама шукає його і готова його використовувати.

Ми бачимо, що ситуація зовсім не обмежується когнітивними процесами і власне фактом виконання завдання. Вона, у дійсності, цілісна й особистісна, більш того – креативна. Адже є дві речі, що обов'язково необхідно враховувати: вже в цій елементарній психологічній ситуації ми знайшли в дитині здатність вийти за її межі (а інакше, як можна зрозуміти, що треба приймати цей засіб), здатність «охопити» ціле (усю задану ситуацію) раніш окремих частин, а це і є сутнісна творча здатність. Ми хотіли б повторити, що це поки що наше припущення: для одержання відповідей на питання, що виникли, їх необхідно науково досліджувати. Наприклад, якщо створення засобу є творчий акт, а покладання мети – одна з його форм, то чи дійсно воно за своєю психологічною природою обмежено усього лише прийняттям завдання? (уже зараз видно, що це принципово різні речі).

Отже, саме дослідження акту опосередковування (створення засобу) ми вважаємо найперспективнішим у сучасній генетичній психології. Однак цей процес занадто інтимний і, загалом, ще непростий для експериментального вивчення. Ми вже згадували тут про його несумісність із логікою причинності, але є ще одна особливість, що перетворює дослідження в серйозну проблему.



За своєю природою опосередковування є, швидше за все, процесом симультанним, тобто відноситься до таких, про які казав М. К. Мамардашвілі: «Процеси, у яких людина в принципі не може уловити точку, де щось виникає. Він завжди має справу з уже виниклим... І щораз, як тільки ми зафіксували якийсь процес становлення свідомості, воно вже не те, що ми зафіксували» [6, с. 75–76]. Із цієї причини акту опосередковування менше пощастило з експериментальним вивченням – ця проблема (а точніше, її окремі непрямі аспекти) вивчалася лише почасти в дослідженнях грузинських психологів. Однак ми бажаємо знаходитися в площині генетичної психології, а тому повинні підійти до опосередковування як процесу розвитку.

Але це означає, що його треба не реконструювати, а моделювати, що принципово змінює ситуацію, хоча і залишає її ще дуже далекою від завершення. Про моделювання дають підстави говорити наші дані. Нагадаємо, ми одержали результати, що відкривають процес руху в психіці привласненого засобу – воно перетворюється в ключову одиницю нової міжфункціональної системи свідомості, взаємодіє з іншими подібними системами, формуючи якість особистості й уже в цьому вигляді визначальним чином структурує подальшу поведінку і діяльність людини.

Це є саморух і саморозвиток, і ще це дивовижний факт, коли свідомість самомоделюється. Ми можемо стверджувати, що цей механізм відкрито завдяки отриманим результатам експериментів, і це – «природний» механізм (у тому змісті, що він незмінний за будь-яких умов).

Але якщо це так, то найадекватнішим нашим подальшим завданням, і водночас тим «природним процесам», що нас цікавлять, з усіх запропонованих Виготським різновидів експериментально-генетичного методу, слугуватиме саме генетико-моделюючий (коли вже розвиток іде як самомоделювання, то зрозуміло, за визначенням, яка форма нас повинна влаштовувати).

Однак конкретна задача дослідження – зовсім нова і дуже непроста: потрібно моделювати інтимний, багаточаровий і багаточинний процес, у якому який-небудь об'єкт (це може бути будь-який об'єкт) певним чином перетворюється в засіб (психологічний зміст цього поняття також далекий від ясності) перетворення і розвитку будь-яких психічних структур суб'єкта. Вирішення цієї складної і максимально невизначеної задачі припускає вихід за межі педагогічної психології.



**Висновки.** Видається доцільним проведення досліджень із дорослими людьми, у яких акт опосередковування має розвинутий і завершений вигляд. Надалі ми повинні йти по спадній («униз»), тобто від розвинутих форм до менш розвинутих, щоб зрозуміти що-небудь у цьому складному явищі (у цьому змісті корисно нагадати думку Енгельса, що ключ до анатомії мавпи лежить в анатомії людини, але не навпаки).

Крім того, видається важливим пошук таких особливостей соціального життя людини, що могли б використовуватися як експериментальні моделі. Ми маємо на увазі, зокрема, такі аспекти.

1. Численні побутові факти, а також спеціальні дослідження показують, що люди можуть застосовувати як засоби перетворення власних психічних процесів свій внутрішній досвід. Це добре видно в експериментах щодо розпізнавання різних предметів у складних ситуаціях, у дослідах із дізнавання і пригадування, а також у масі життєвих фактів, коли суб'єкт актуалізує й утримує спогад, використовуючи його як засіб керування власною поведінкою і станом у вирішенні життєво важливих проблем. У цій же площині лежать і «зворотні» явища, коли людина використовує, наприклад, образи чи уяви, емоційні стани для керування процесами запам'ятовування.

2. Своєрідною і дуже цікавою моделлю є, на наш погляд, випадки психологічних проблем, що переживають пацієнти практичних психологів, зокрема, психотравми і посттравматичні стресові стани. У дослідженні, виконаному нашим співробітником [8], показано, що психологічним змістом посттравматичного стану є саме своєрідне руйнування процесу опосередковування. Застосовувалася специфічна модифікація експериментально-генетичного методу, а саме вивчення порушених процесів розвитку в результаті психотравми у процесі психологічної реабілітації. Робота проводилася з молодими людьми (рання юність), що перенесли маніфестацію екзогенного психотичного стану. Встановлено, що у випадках збереження пізнавальної й емоційної сфери, а також вищих рівнів мотивації проблеми пацієнтів визначаються руйнуванням опосередковування. Спроби за допомогою корекційної роботи відновити цей акт призводили до серйозних поліпшень навіть у випадках, коли маніфестація дійсно визначала початок патологічного процесу. Представляється, що виявлене явище має більш загальну природу і є психологічною

причиною великої групи психічних відхилень. З іншого боку, це явище дійсно являє собою експериментальну модель для окресленого тут дослідження.

3. Для вирішення поставлених нами задач можуть бути використані явища, добре відомі в соціальній і етнічній психології: засвоєння норм спілкування й презентація внутрішнього світу особистості, явища самопрезентації, саморегуляції тощо. Особливий інтерес у цьому плані викликає опосередковування таких явищ і об'єктів культури, як міфи, художні твори, фольклор тощо.

Ми припускаємо, що існують й інші життєві ситуації, котрі можуть розглядатися як експериментальні моделі нашого дослідження. Крім того, звичайно, створюватимуться спеціальні експериментальні умови, що розкривають і розгортають процес створення суб'єктом засобу. Видається, що заплановане дослідження дасть змогу одержати результати, що по-новому висвітлюватимуть процес розвитку психічних складових свідомості людини.

#### Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций : собр. соч. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-1, 1983. – Т. 3. – 366 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1996. – 540 с.
3. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 22–32.
4. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996.
5. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
6. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
7. Папуча М. В. Успішність навчання як проблема становлення індивідуальності (на матеріалі старшого шкільного віку) / М. В. Папуча // Освіта і виховання в Польщі : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. – Ніжин, 1998. – С. 140–148.
8. Папуча Н. В. Особенности психологической помощи после психотравмы в ранней юности / Н. В. Папуча // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві : матер. III Харків. Міжнар. психол. читань. – Харків, 1999. – С. 268–271.

9. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
10. Якобсон С. Г. Анализ формирования механизмов произвольного внимания у дошкольников / С. Г. Якобсон, Н. М. Сафонова // Вопр. психол. – 1999. – № 3–5. – С. 3–10.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Vygotskij L. S. Istorija razvitija vyssshih psichicheskikh funkcij : sobr. soch. / L. S. Vygotskij. – М. : Pedagogika-1, 1983. – Т. 3. – 366 с.
2. Davydov V. V. Problemy razvivajushhego obuchenija / V. V. Davydov. – М. : Pedagogika, 1996. – 540 с.
3. Davydov V. V. Genezis i razvitie lichnosti v detskom vozraste / V. V. Davydov // Voprosy psichologii. – 1992. – № 1–2. – С. 22–32.
4. Dusavickij A. K. Razvitie lichnosti v uchebnoj dejatel'nosti / A. K. Dusavickij. – М. : Dom pedagogiki, 1996.
5. Maksymenko S. D. Zagal'na psichologija / S. D. Maksymenko. – К. : Forum, 2000. – 543 с.
6. Mamardashvili M. K. Kak ja ponimaju filosofiju / M. K. Mamardashvili. – М. : Progress, 1990. – 368 с.
7. Papucha M. V. Uspishnist' navchannja jak problema stanovlenja indyvidual'nosti (na materialy starshogo shkil'nogo viku) / M. V. Papucha // Osvita i vyhovannja v Pol'shhi : mater. Mizhnar. nauk.-prakt. konf. – Nizhyn, 1998. – С. 140–148.
8. Papucha N. V. Osobennosty psichologicheskoy pomoshhy posle psichotravmi v rannej junosti / N. V. Papucha // Osobystist' i transformacijni procesy u suspil'stvi : mater. III Harkiv. Mizhnar. psichol. chytan'. – Harkiv, 1999. – С. 268–271.
9. Jel'konin D. B. Psichologija obuchenija mladshhego shkol'nika / D. B. Jel'konin. – М. : Znanie, 1974. – 64 с.
10. Jakobson S. G. Analiz formirovanija mehanizmov proizvol'nogo vnimanija u doshkol'nikov / S. G. Jakobson, N. M. Safonova // Vopr. psichol. – 1999. – № 3–5. – С. 3–10.

*Received January 4, 2018*

*Revised February 2, 2018*

*Accepted February 23, 2018*

## Соціальна підтримка в контексті груп самопомоги осіб із проблемами психічного здоров'я

---

Bondarenko N. B. Social support in the context of self-help groups of people with mental health problems / N. B. Bondarenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 24–33.

---

**N. B. Bondarenko. Social support in the context of self-help groups of people with mental health problems.** The results of the study of psychological peculiarities of social support between people with mental health problems in self-help groups with different localization are presented in the article. One of it makes its activity in the psychiatric hospital, the other one – in the community. It is also discussed one of the study tasks development of recommendations for social workers, how to begin and accompany the self-help group of people with mental health problems.

It is shown that there are differences in the indicators of functional, structural and evaluative measure of social support in two self-help groups of persons with mental health problems, one of it works in a hospital, the other – in the community.

It is suggested that social support within the self-help groups of people with mental health problems is implemented by integrating all components of support according to the needs of the participants due to the integrated role of psychological support as a means of activating the practice of coping strategies for the further integration of the person with mental health problems into community.

The methodical recommendations, which were developed by the course of the study, for the accompaniment of self-help groups of people with mental health problems by social worker in the community, as a source of social and psychological support and as an additional resource to the network of professional and family support, are suggested. Three functional areas of the accompaniment of self-help groups by a specialist are discussed: organizational, diagnostic, and empowerment participants and self-directed group.

**Key words:** social support, psychological support, people with mental health problems, self-help groups.

**Н. Б. Бондаренко. Соціальна підтримка в контексті груп самопомоги осіб із проблемами психічного здоров'я.** У статті представлено результати вивчення психологічних особливостей соціальної підтримки між особами з проблемами психічного здоров'я (далі – ППЗ) у групах самопомоги. Показано, що існують відмінності показників функціонального, структурного й оцінювального виміру соціальної підтримки в двох групах самопомоги осіб із ППЗ, одна з яких працює в лікарні, інша – у громаді. Представлені результати вивчення оцінювального виміру соціальної підтримки вказують на суттєві відмінності у функціонуванні групи самопомоги в умовах лікарні та групи, що працює в громаді, що проявляються через процеси взаємообміну підтримкою як у групі, так і з членами особистої соціальної мережі учасників груп. Виявлено труднощі в опануванні запитів на соціальну підтримку в учасників групи самопомоги, що працює в лікарні, через їхню спонтанність, непередбачуваність, деприваційний та ізоляційний впливи умов лікарні, що виступає певним стресором для осіб із проблемами психічного здоров'я. З'ясовано, що особливості сприймання міжперсональної підтримки учасниками груп в умовах лікарні вказують на процеси злиття з іншими (споживацького ставлення до друзів, ситуативного визначення значущої людини, актуалізації компенсаторної функції екзистенційних переживань). Установлені особливості сприймання міжперсональної підтримки учасниками груп в умовах громади вказують на процеси посилення ефектів соціалізації та переходу від злиття з іншими до диференційованого функціонування у суспільстві в учасників групи, що працює в громаді. Запропоновано методичні рекомендації щодо супроводу груп самопомоги осіб із ППЗ соціальним працівником в умовах громади, як джерела соціально-психологічної підтримки, який має три функціональні напрямки супроводу групи самопомоги фахівцем: організаційний, діагностичний, наснажувальний.

**Ключові слова:** соціальна підтримка, психологічна підтримка, особи з проблемами психічного здоров'я, групи самопомоги.

**Постановка проблеми.** Вивчення впливу підтримуючих емоційно значущих соціальних взаємин на стан психічного здоров'я людини залишається важливою темою науково-практичних розвідок сьогодення в умовах глобалізації соціальних процесів і посилення індивідуалізованого способу життя. Потреба людини в емоційному прийнятті та визнанні її соціальної значущості є загальнолюдською потребою, що виступає умовою її розвитку та психічного благополуччя. Водночас відновлення в Україні принципів життя в громаді, утвердження гуманістичної моделі формування життя в суспільстві, що розгортається на основі інклюзії, вимагає перегляду форм підтримки осіб із проблемами психічного здоров'я, ініціюючи розширення соціалізуючих реа-

білітаційних практик на базі громади, що актуалізує вивчення феномену груп самопоміги (далі – ГСД) як прогресивної стратегії реабілітації та збереження якості життя осіб із психічними розладами в таких групах. У цьому контексті постає питання, яким чином у ситуації порушення психічного здоров'я суспільство може включитися у процес підтримки особи, посилюючи її ресурси для інтеграції в суспільство.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Важливу роль в осмисленні феномену соціальної підтримки відіграє теоретична концепція «стрес і копінг» Р. Лазаруса і С. Фолкмана, що пояснює зв'язок між соціальною підтримкою та збереженням здоров'я. Також питання соціальної й емоційної підтримки переважно вивчаються в контексті розвитку певних емоційних деструкцій, пов'язаних із незадоволенням потреб розвитку: психічна депривація як дефіцит задоволення потреб в адекватній емоційній та соціальній підтримці (В. Готліб, А. Берген, Й. Лангмейєр, З. Матейчек), концепція психологічної травми як реакції на надмірні переживання при мінімальних життєвих ресурсах: особистісних, емоційних (Е. Клінгер, М. Барда, А. Бірт, Дж. Боханек, Л. Барсалоу, Р. Браун, М. Максейнер, С. Портер, Р. Фівуш, М. Хан), а також у медичній сфері щодо відхилень фізичного та психічного здоров'я (З. Фройд, В. Готліб, В. Хельгесон) [2; 3]. Вивчення практик надання емоційно-соціальної підтримки особам у різних соціальних ситуаціях шляхом організації груп взаємопідтримки присвячені праці Б. Лазоренко, Г. Бевз [1].

**Виклад основного матеріалу.** У зв'язку з актуальністю проблеми метою нашого дослідження було визначення психологічних особливостей, структури та функцій соціальної підтримки осіб із ППЗ у групах самопоміги з різною формою локалізації: в лікарні та у громаді. Також одним із завдань дослідження була розробка рекомендацій щодо впровадження у вітчизняну практику груп самопоміги осіб із ППЗ у громаді, як доступної форми соціальної підтримки, та їх супроводу соціальним працівником.

На емпіричному етапі дослідження було проведено аналіз структури особистої мережі соціальної підтримки учасників двох ГСД у лікарні та в громаді за видами підтримки й аналіз оцінювального виміру свого досвіду участі у ГСД. Дослідження показало, що потреба у соціальній підтримці властива всім людям незалежно від їхнього соціально-психологічного статусу та

стану психічного здоров'я. При цьому було виявлено підвищений запит на неї в осіб із ППЗ порівняно з контрольною групою, до якої входили особи без досвіду психічного розладу, та суттєві відмінності прояву всіх функцій соціальної підтримки в учасників обох груп самодопомоги від контрольної незалежно від терміну їх участі в групі, включаючи компоненти психологічної складової, що обумовлено ситуацією життя з проблемами психічного здоров'я та впливом ізоляційного чинника, і свідчить про невпевненість осіб із ППЗ щодо отримання підтримки, особливо у складних ситуаціях.

За результатами нашого дослідження на позитивне сприйняття фактичної підтримки впливає: переважно інтегративна позиція психологічної функції соціальної підтримки, а також умови проживання осіб із ППЗ, їх приналежність до мережі СП, підтримування їхньої функціональної спроможності. Дослідженням доведено регресивний вплив на дорослих ситуації їхнього проживання з працьківською родиною на рівні статистичної значущості  $p \leq 0,05$  (щодо психологічної й інструментальної підтримки), що має значення як для контрольної групи, так і для осіб із ППЗ. Підтверджено, що збереження здатності осіб із ППЗ до надання й отримання інструментальної підтримки є суб'єктивно важливим у збереженні рівня їх функціонування, а діядне проживання з партнером формує позитивне сприймання підтримуючих відносин та життєвих ситуацій, натомість збільшення чи зменшення кількості сумісно проживаючих підтверджує перехід до негативних оцінок.

Вивчення оцінювального виміру соціальної підтримки показало, що функціонування ГСД в умовах лікарні та громади суттєво відрізняється, задаючи чіткі структурні рамки розгортання процесів взаємообмінів як у групі, так і з членами особистої соціальної мережі, що в умовах лікарні посилює деприваційні й ізоляційні впливи (в рамках регламентованості життя осіб із ППЗ, надаючи владу медичним працівникам, обмежень у прийнятті рішень у питаннях лікування, контактів і побутового життя, прозорості для інших їхньої інтимної сфери та приватного простору), які меншою мірою присутні у ГСД у громаді. Для учасників ГСД у лікарні запити на соціальну підтримку виявилися менш опанованими, переважно спонтанними та непередбачуваними, що є особливо відчутним для осіб із ППЗ. Установлені особливості сприймання міжперсональної підтримки учасниками груп в умовах громади вказують на процеси посилення ефек-



тів соціалізації та переходу від злиття з іншими (споживацького ставлення до друзів, ситуативного визначення значущої людини, актуалізації компенсаторної функції екзистенційних переживань) до диференційованого функціонування у суспільстві в учасників групи, що працює в громаді.

Дані нашого дослідження показують, що особиста мережа соціальної підтримки учасників ГСД виступає ресурсом особистого соціального капіталу, потенціалу взаємної довіри і взаємодопомоги в рамках взаємин, що мають певні зобов'язання. Учасники групи в громаді мають більш розширену мережу соціальної підтримки за рахунок братів, сестер, сусідів, які виступають вагомими компонентами природної мережі підтримки у системі «родина – громада» та створення взаємин задля інтеграції осіб із ППЗ. Згідно результатів нашого дослідження збереженість контактів зі значущою людиною та друзями в групі самопомоги виявилися *ключовими* для сприймання підтримки як значущої в розбудові власного самостійного життя у суспільстві, а здатність надання підтримки іншому в умовах ГСД виявилась такою, що утверджує власну самоефективність та відчуття власної компетентності.

Проведене дослідження засвідчило, що ГСД виступає моделлю взаємодії (надання й отримання підтримки), посилюючи тим самим ресурси соціального включення і процесу нормалізації, і може започатковуватися в умовах лікарні, так само як і у громаді за місцем проживання, як соціалізуючий чинник для осіб із ППЗ. Представлене нами вивчення особливостей соціальної підтримки має прогностичне значення для діяльності ГСД та їх професійного супроводу соціальним працівником.

У ході дослідження було розроблено рекомендації щодо супроводу ГСД соціальними працівниками як джерела соціально-психологічної підтримки і додаткового ресурсу до мережі професійної підтримки і підтримки родини. Супровід групи фахівцем має три функціональні напрямки: організаційний, діагностичний, наснажувальний (сприяння емпauerменту / активізації учасників та нарощування самокерованості групи).

*Організаційний напрямок* пов'язаний із підготовкою працівників, які супроводжуватимуть ГСД. Він повинен передувати безпосереднім контактам із майбутніми учасниками групи і складається із таких *завдань*: ретельний добір команди співпрацівників (координатор, куратор, ведучий групи), пошук належної супервізійної підтримки (куратора) й узгодження принципів,



на яких ґрунтуватиметься робота групи: наснаження, рівності. Підготовка працівників також передбачає приймання рішень за-далегідь: чи буде група відкритою (може працювати довше), чи закритою (має більше шансів створити відчуття безпеки і довіри для своїх учасників); термін роботи групи; часові рамки для представлення й оцінювання групи. З огляду на те, що ППЗ мають хронічний характер, можуть повторюватись рецидиви захворювання, під час яких людина певний час лікується у стаці-онарі, рівень її психологічного та соціального функціонування у зв'язку з цим змінюється, ми схилиємось до того, що робота ГСД у громаді повинна бути довготривалою.

Узгодження етичних принципів роботи команди, уточнення розуміння фахівцями професійних стандартів соціальної роботи з клієнтами, які мають ППЗ, має відбутися на стадії створення команди до початку роботи ГСД. Це може бути практичний семінар / робочий круглий стіл фахівців, залучених до організації ГСД, з програванням ролевих ігор, складних ситуацій. Усі фахівці, залучені до супроводу ГСД осіб із ППЗ, мають однаково розуміти етичні цінності та професійні стандарти, тому що ефективність роботи ГСД осіб із ППЗ залежить від їх чіткого усвідомлення та делікатного дотримання. Соціальні працівники повинні визнавати самі й транслювати своєю поведінкою, ставленням, висловлюваннями учасникам групи цінність кожної особистості, складність людського досвіду, розглядати особу з ППЗ поза межами хвороби, діагнозу та стигми. Ціннісні позиції всіх професіоналів, які здійснюватимуть супровід ГСД, повинні збігатися у тому, що *людина є набагато більшим явищем, ніж хвороба чи діагностичне тавро*, тому має широкі потреби крім конкретних потреб у лікуванні, в тому числі й потреби у дружніх, товариських, близьких взаєминах, спілкуванні з іншими, визнавати і використовувати потенціал зцілення таких відносин, сприяючи розширенню можливостей учасників, їх наснаженню на шляху до самостійності в управлінні групою. Дуже важливо у створенні / веденні ГСД осіб із ППЗ проявляти емпатію, повагу, надію, цінувати їх життєвий досвід і встановити емпатійні робочі стосунки з учасниками, у яких необхідно дотримуватись принципів: самовизначеності клієнта, взаємності, конфіденційності, професійної відповідальності.

*Діагностичний напрямок* пов'язаний із проведенням індивідуальних співбесід із потенційними учасниками групи – особами з ППЗ та невеличким тестуванням бажаних узяти участь

у ГСД, яке складається з оцінювання за допомогою тесту рівня навичок, стилів навчання й уподобань і включає в себе індикатор типу Майєрс – Бріггс, а також тест щодо рівня комунікативних навичок. Також влучною є ідея провести групову зустріч тих осіб із ППЗ, які проживають у громаді, для обговорення з ними можливостей створити групу. В такий спосіб можна з'ясувати, чи є запит у людей, які мають однакові проблеми і проживають у громаді, на таку групу. Варто зазначити: якщо команда соціальних працівників ставить за мету зростання наснаження / емпайерменту, вона має ретельно підійти до відбору учасників, надаючи перевагу тим, хто має високу мотивацію, збережені практичні та комунікативні навички, і планувати термін роботи групи більше року, щоб соціальний працівник, який виконуватиме функцію фасилітатора / ведучого групи, упродовж цього періоду мав достатньо часу для підготовки одного / двох учасників із групи для виконання ролі ведучих. А сам мав змогу поступово згодом відійти на задній план або взагалі не брати участі у зустрічах групи осіб із ППЗ (замість ведучого стати просто консультантом групи).

Наснажувальний напрямок має на меті наснаження членів групи, підвищення їх активності, самооцінки, віри в те, що вони можуть мати владу над своїм життям. Головний момент, на якому фахівці повинні зосереджувати свою увагу, – слідкувати за динамікою групових процесів та стежити за тим, щоб у групі було дотримано принципів наснаження, рівної участі: передача права вирішувати, делегування повноважень. Увага постійно приділяється індивідуальному внеску членів, їх почуттям, пропонується ширше коло рольового моделювання, включаючи позитивні взаємодії між соціальними працівниками, а також основному елементу взаємодії учасників – обміну підтримкою. Саме підтримка між людьми, які пройшли через схожі труднощі, дає змогу учасникам легко співчувати один одному, компенсує дефіцит природних мереж підтримки через принцип рівної «взаємності», дотримання рівності статусу всіх членів групи, як основної риси діяльності груп самопомоги.

Також команді соціальних працівників слід урахувувати, що формат групи самопомоги забезпечує посилення бажаної поведінки окремих учасників, зміни їх самооцінки, включає елементи допоміжної психотерапії, як указують А. Катц і Е. Бендер [4]. Очевидним є той факт, що під час взаємодії членів групи самопомоги спостерігаються терапевтичні чинники групової динаміки: універсалізація переживань проявляється,

коли учасники групи починають розуміти, що їх проблеми не є унікальними, що інші відчувають подібне. Це сприяє зменшенню почуття самотності, підвищенню самооцінки. Згуртуванню членів групи сприяє відчуття підтримки з боку інших учасників групи; розуміння того, що тебе сприймають як особистість. Зворотний зв'язок проявляється в атмосфері відкритості й широті, типової для груп самодопомоги, завдяки отриманню щирої та правдивої інформації про себе і свою проблему, про шляхи її розв'язання з боку інших членів групи, які мають таку ж саму проблему. Виступ у ролі помічника іншим учасникам групи проявляє вміння знайти рішення в складній ситуації, в свою чергу, сприяє вселенню надії на можливість покращення свого життя, можливості прояву альтруїзму [5]. Набуттю навичок виживати зі складною проблемою, а саме опануванню копінг-стратегій, сприяє імітаційна поведінка та міжперсональне навчіння, коли учасники групи пробують опанувати успішний досвід подолання труднощів своїх колег по групі. Водночас разом з існуванням терапевтичних аспектів, пов'язаних з участю в групі, переважно має місце близькість у результаті саморозкриття, особистісне зростання у відповідь на моделювання ролі інших.

Виявлені факти вказують, що ведучі групи самодопомоги мають бути кваліфікованими працівниками, щоб урахувати вищезазначені відмінності ГСД, а це сприятиме нормалізації життя та соціальної інтеграції цієї групи клієнтів.

**Висновки.** Запропоновані рекомендації окреслюють фахівцям-практикам лише окремі, проте чіткі орієнтири за моделлю самокерованої групової роботи, які можна сприймати як універсальну координатну сітку, що забезпечує підґрунтя для розташування на ній власних ідей та дій, що зможуть допомогти у процесі роботи з групою самодопомоги осіб із ППЗ. ГСД можуть стати важливим чинником у спробах подолання виключення та побудови інклюзивного суспільства спочатку на локальному рівні, потім доцільно формулювати і вирішувати ці завдання на регіональному та національному рівнях. Такий спосіб надання підтримки особам із ППЗ у громаді сприятиме зміні медичної моделі надання послуг на соціалізуючі. Натомість варто розуміти, що ГСД не можуть бути панацеєю, вирішувати завдання лікування, реабілітації, і не всі проблеми можна вирішити в рамках ГСД.

**Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є розробка Комплексної програми супроводу груп самодопомоги з**

урахуванням індивідуальних потреб у соціальній підтримці осіб із ППЗ та конфліктуючих аспектів підтримуючих взаємостосунків із метою формування інклюзивного суспільства.

#### **Список використаних джерел**

1. Бевз Г. Групи зустрічей як форма підтримки сімей заміщувальної опіки / Г. Бевз // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. Інституту соціальної та політичної психології АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, М. М. Слюсаревського [та ін.]. – К. : Міленіум, 2005. – С. 178–189.
2. Gottlieb B. Social Support Concepts and Measures / B. Gottlieb, A. Bergen // Journal of Psychosomatic Research. – Vol. 69. – 2010. – P. 511–520.
3. Helgeson V. Support groups / V. Helgeson, B. Gottlieb // S. Cohen, L. Underwood, B. Gottlieb, editors. Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists. – Oxford, England : Oxford University Press, 2000. – P. 221–245.
4. Katz A. The Strength in US: Self-Help Groups in the Modern World / A. H. Katz, E. I. Bender [eds.]. – New York : New Viewpoints, 1976. – P. 27–33.
5. Kurtz L. Self-Help and Support Groups: A Handbook for Practitioners / L. F. Kurtz. – Thousand Oaks, CA : Sage, 1997. – P. 23–27.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Бевз Н. Групу зустрічей як форма підтримки сімей заміщувальної опіки / Н. Бевз // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. Інституту соціальної та політичної психології АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, М. М. Слюсаревського [та ін.]. – К. : Міленіум, 2005. – С. 178–189.
2. Gottlieb B. Social Support Concepts and Measures / B. Gottlieb, A. Bergen // Journal of Psychosomatic Research. – Vol. 69. – 2010. – P. 511–520.
3. Helgeson V. Support groups / V. Helgeson, B. Gottlieb // S. Cohen, L. Underwood, B. Gottlieb, editors. Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists. – Oxford, England : Oxford University Press, 2000. – P. 221–245.

4. Katz A. The Strength in US: Self-Help Groups in the Modern World / A. H. Katz, E. I. Bender [eds.]. – New York : New Viewpoints, 1976. – P. 27–33.
5. Kurtz L. Self-Help and Support Groups: A Handbook for Practitioners / L. F. Kurtz. – Thousand Oaks, CA : Sage, 1997. – P. 23–27.

*Received January 19, 2018*

*Revised February 12, 2018*

*Accepted March 2, 2018*

УДК 159.938.3:378

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.33-49

*I. В. Ващенко*

[jarinavv62@gmail.com](mailto:jarinavv62@gmail.com)

*Б. Б. Іваненко*

[dana.ivanenko27@gmail.com](mailto:dana.ivanenko27@gmail.com)

## **Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій**

---

Vashchenko I. V. Psychological resources of the personality in overcoming difficult life situations / I. V. Vashchenko, B. B. Ivanenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 33–49.

---

**I. V. Vashchenko, B. B. Ivanenko. Psychological resources of the personality in overcoming difficult life situations.** Definitions of a difficult life situation and psychological resource in scientific psychological literature are analyzed. The main characteristics of a person's feeling in difficult life situations are defined: the change of subjective feeling, personal changes of regressive nature which is characterized by self-centration; the organization of vital activity in the direction of its narrowing; regressive changes of a physical state; change of subjective feeling of time passing.

The next main ways of psychological response of the personality to a difficult life situation are highlighted: automatic reaction – the engagement of Ego-protective tendencies, self-destroying behavior, an activating of the system of psychological protection; conscious reaction – actualization of psychological potential and application of psychological resources.

I. V. Vashchenko – the scientific contribution of the co-author is 50%,

B. B. Ivanenko – the scientific contribution of the co-author is 50%.

Ways of development of psychological resources are defined: studying of own psychophysiological opportunities; formation of feeling of personal responsibility; formations of resilience as abilities to resist to difficulties, without degrading; discovery of new meaning of life; orientation to the generalized progressive model of personal change and growth; creation of progressive vital mindset.

Concrete recommendations about use of a personal resource in overcoming difficult life situations which particularly include the following aspects are developed.

**Key words:** personality, difficult life situation, psychological resource, psychological firmness, psychological potential, progressive mindset.

**І. В. Ващенко, Б. Б. Іваненко. Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій.** Проаналізовано визначення поняття складної життєвої ситуації та психологічного ресурсу в науковій психологічній літературі. Визначено основні характеристики самовідчуття людини, що змінюються в складних життєвих ситуаціях, до яких належать: зміна суб'єктивного самовідчуття, що характеризується самозаглибленістю; організація життєвої активності у напрямку її звуження; регресивні зміни фізичного стану; зміна суб'єктивного відчуття плину часу. Встановлено основні способи психологічного реагування на складну життєву ситуацію: автоматичне реагування – включення егозахисних тенденцій, самодеструктивна поведінка, активізація системи психологічних захистів; свідоме реагування – актуалізація психологічного потенціалу та застосування психологічних ресурсів. Окреслено шляхи розвитку психологічних ресурсів: вивчення власних психофізіологічних можливостей; формування почуття особистісної відповідальності; формування життєстійкості як здатності протистояти труднощам, не деградуючи; відкриття нового сенсу життя; орієнтація на узагальнену прогресивну модель особистісного змінювання і зростання; створення прогресивних життєвих установок. Визначено три кроки застосування особистісного ресурсу в подоланні складної життєвої ситуації: перший – усвідомлення наявності та змісту складної ситуації як реальної проблеми, другий – рішучість до змін, третій – відмова від боротьби з тими аспектами складної ситуації, які змінити неможливо, і переорієнтація уваги на трансформацію негативу ситуації у конструктивні зміни шляхом власних зусиль. Розроблено конкретні рекомендації щодо використання особистісного ресурсу в процесі подолання важких життєвих ситуацій.

**Ключові слова:** особистість, складна життєва ситуація, психологічний ресурс, психологічна стійкість, психологічний потенціал, прогресивна установка.

**Постановка проблеми.** Життєдіяльність людини в сучасному суспільстві, в умовах постійних змін і суспільних потрясінь

пов'язана з необхідністю подолання складних життєвих ситуацій, що вимагає підвищення психологічного адаптаційного потенціалу, розвитку і правильного використання внутрішніх ресурсів. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання ефективних стратегій і способів подолання ситуацій, які суб'єктивно сприймаються особистістю як стресові ситуації. Адже у важкій життєвій ситуації, переживаючи кризу, людина не завжди має змогу звернутися за допомогою до психолога. Вона самостійно намагається подолати складну ситуацію, впоратися з труднощами, запобігти емоційним порушенням, використовуючи власні психологічні резерви. Уміння справлятися зі складними ситуаціями, застосовуючи власні психологічні ресурси – запорака збереження психологічного здоров'я й ефективного виходу зі складних життєвих ситуацій із мінімальними емоційними та іншими втратами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розробку окресленої проблематики здійснено у працях Т. Василенко, Ф. Василюка, О. Коржової, Г. Семенової та ін. Розуміючи життєву ситуацію як об'єктивний простір прояву суб'єктивного, сукупність життєвих обставин конкретної особистості, науковці запропонували класифікацію складних життєвих ситуацій: за інтенсивністю, ступенем втрати або загрози, тривалістю (хронічні, короткострокові), ступенем керованості подіями (контрольовані, неконтрольовані), рівнем впливу (К. Муздибаєв); за основними типами відповідно до особливостей ситуацій: стрес, фрустрація, конфлікт і криза (Ф. Василюк). Значення деяких із цих понять спирається на психофізіологічні можливості організму. Так, у напруженій ситуації організм людини актуалізує свої психічні та фізіологічні ресурси, тоді як в екстремальних ситуаціях, коли йдеться про загрозу життю і здоров'ю людини, організм працює на межі своїх можливостей, адже складність і небезпечність ситуації перевищує енергетичні можливості звичних реакцій.

Згідно з дослідженнями Ф. Василюка, тип критичної ситуації визначається перешкодою в життєдіяльності суб'єкта – станом «неможливості» як своєрідним блоком, що призводить до нездатності суб'єкта самостійно впоратися зі складними умовами життєдіяльності [2]. Критична ситуація має для особистості як позитивні, так і негативні наслідки. Складна ситуація нерідко пов'язана із суто психологічними характеристиками – значним розходженням між «хочу» і «можу» в життєдіяльності людини,



що спричиняє виникнення стійких негативних емоцій та відмову від життєвої стратегії досягнення успіху й стабілізації життєвої стратегії уникнення невдач. У такому разі для особи, що перебуває в критичній ситуації, характерно накопичення невирішених проблем, почуття безсилля, безнадійності, безпорадності, «глухого кута». Водночас кризова ситуація – це можливість змін, переходу на вищий щабель особистісного розвитку, джерело набуття впевненості у собі шляхом успішного подолання труднощів та здійснення кроків на шляху до самовдосконалення.

Методологічний аналіз життєвої ситуації містить три рівні [3]: життєва ситуація як умова життя людини; ситуація як етап життєвого шляху особистості; формування ставлення особистості до ситуації. Психологічну ситуацію можна визначити як єдність зовнішніх умов та їх суб'єктивної інтерпретації, що спонукає людину до пошукової поведінки щодо подолання проблемної ситуації. Така активність детермінована попереднім досвідом досягнення успіху і подолання невдач, визначається вимогами актуальної ситуації та психологічними ресурсами особистості.

У сучасній психологічній науці дослідження питань щодо можливості людини розвивати психологічні здібності у важких ситуаціях і тим самим особистісно розвиватися навіть за несприятливих обставин життя пов'язано з вивченням стресостійкості та життєстійкості (К. Абульханова-Славська, А. Анциферова, Р. Грановська, І. Никольська, М. Логінова, А. Фомінова та ін.).

**Мета статті** – виокремити основні детермінанти впливу складної життєвої ситуації на психологічний стан особистості та психологічні ресурси, що сприяють конструктивному подоланню складних життєвих ситуацій.

**Виклад основного матеріалу.** Ще в стародавніх філософських дослідженнях обґрунтовувалась думка про необхідність стійко переносити важкі події в житті людини, особливо ті, що не залежать від її волі та бажання. Підкреслювалось значення емоційних переживань, викликаних ставленням до події, а також значення індивідуального вибору ставлення до тієї чи іншої події (Сенека, Епіктет, Марк Аврелій). Здатність людини протистояти труднощам життя розглядається у межах екзистенціалізму, представники якого акцентують увагу на феноменах свободи, усвідомленого вибору, відповідальності, віднаходження сенсу в життєвих подіях. Останнім часом широкого поширення в психології набув ресурсний підхід, що зародився у межах гуманістич-



ної психології, з її увагою до вивчення конструктивного потенціалу особистості, що дозволяє долати важкі життєві ситуації.

Складна ситуація передбачає суб'єктивізм її сприйняття тією чи іншою особою. Адже від оцінки й інтерпретації, суб'єктивної значущості цієї ситуації залежить вибір стратегій подолання, а нерідко й рішення щодо відмови від зусиль чи прийняття індивідуальної відповідальності для подолання складної ситуації. Сприйняття ситуації суб'єктом, інтерпретація і формування ставлення до неї пов'язано з «когнітивним оцінюванням». За Р. Лазарусом [7, с. 71], цей процес включає два етапи: первинна оцінка, яка дає змогу визначити наявність стресу, оцінити масштаб загрози власному благополуччю, та вторинна оцінка – оцінка власних ресурсів та визначення шляхів впливу на негативні події. Загалом оцінювання сприяє встановленню зв'язку між вимогами ситуації і наявними в людини можливостями її подолати. Результатом такого процесу є оцінка події як такої, що несе загрозу, втрату або виклик. Ситуація оцінюється як загрозна, коли є небезпека втратити існуюче благополуччя (фізичне, психологічне, фінансове тощо). Оцінка втрати пов'язана із ситуацією втрати чогось цінного для особи (розрив стосунків із близькою людиною, матеріальні втрати, фізичне ушкодження тощо). Оцінювання ситуації як виклику відбувається в умовах, коли особа відчуває значні ресурси для досягнення бажаного результату, але передбачається, що це досягнення буде нелегким (іспит, тривала праця задля досягнення мети тощо) [7].

На думку грузинського дослідника Н. Сарджвеладзе, за будь-якими виявами особистості криються «потенційні стани, невикористані ресурси, нереалізовані установки, готові до актуалізації зразки поведінки й міжособистісної взаємодії» [10, с. 74]. При цьому можливості можуть так і не стати дійсністю. Автор зазначає, що нерідко суб'єкт під час життєвого та консультативного спілкування у розповіді про минуле не лише констатує факт, а й наводить можливі варіанти поведінки, що набувають ознак складної та нереалістичної конструкції, проте містять у собі варіанти подолання складних життєвих ситуацій.

У складних життєвих ситуаціях психологічне самовідчуття людини змінюється за такими характеристиками: суб'єктивне відчуття себе у світі та в системі існуючих відносин (емоційна збіднілість, самодепривація внаслідок відгородження від зовнішнього світу); характер власної активності – організація жит-

тедіяльності перетворюється на дезорганізованість; відчуття плину часу, його суб'єктивна характеристика (відчуття зупинки часу або його гостра нестача); фізичний стан (згортання адаптаційних функцій, відчуття постійного напруження, зростання тривоги); самозаглибленість (постійне занурення у світ власних переживань – емоційно забарвлене уявне програвання ситуацій, які відбулися, або тих, які можуть трапитися; з'ясування стосунків подумки з уявним суперником).

Нерідко реагування на важкі життєві ситуації має ознаки увімкнення захисної системи психіки: раціоналізація, покірність обставинам, смирення, депресія, уникнення, придушення думок та емоцій тощо. Індивідуальні способи подолання важких життєвих ситуацій визначаються таким чином: психологічний захист, подолання і пристосування, переживання. Також людина може вдаватися до самодеструктивної поведінки – самознищення, нанесення собі фізичної шкоди (шкідливі звички, провокування нещасних випадків, травматизм), самодепривація (відмова від бажаного, відмова від повноти життя), соціальне самоізолювання (тенденція замикатися у собі, в своєму світі, руйнувати стосунки), схильність будувати співзалежні стосунки і виступати у ролі жертви людей, обставин; тенденції до суїцидальної поведінки (як крайня форма самодеструкції). Відбувається актуалізація егозахисних тенденцій, що деформують або приховують загрозливі імпульси кризової ситуації від людини.

Про застосування психологічних ресурсів ідеться тоді, коли людина свідомо актуалізує свій психологічний потенціал і застосує конструктивні способи подолання важкої ситуації. Сучасний біофізик Ю. Попов стверджує, що в організмі людини є механізми самовідновлення, здатні «повернути до норми» ушкоджений орган. У межах теорії єдиного поля дослідник О. Бондаренко наголошує, що поняття «виживати, долати важку ситуацію» – означає здійснювати певні дії, тобто проявляти активність, щоб рух (у цьому випадку – просування від небуття до робочого стану) став реально можливим і неминучим. Тобто, «виживати, долати» – це проявляти активність. Здатність до змінювання й подолання ригідності пов'язана із застосуванням певних зусиль, мобілізацією прихованих ресурсів, умінням знайти нову «точку відліку», що, як правило, виявляється досить складним процесом (Г. Залевський). Необхідно усвідомлювати певні життєві обставини, пов'язані з невдачами реалізації в них стереотипів, що склалися за інших обставин (Е. Галажинський).

Термін «ресурс» походить від французького *ressource* – «допоміжний засіб» і є міждисциплінарним поняттям. Це засоби й умови, що дозволяють за допомогою певних перетворень отримати бажаний результат. Це стан, можливість, якою можна скористатися у разі потреби, додаткове джерело психологічної і фізичної сили й енергії. Спираючись на свій ресурс, людина здатна наважитися на дію у напрямі досягнення бажаного. Поняття «ресурс» є близьким (але не збігається за змістом) із поняттям «потенціал», який, у широкому сенсі, розглядається як «запасні» можливості. Ресурси особистості – це життєві опори, що є в розпорядженні людини і дають змогу забезпечувати певні потреби: 1) виживання; 2) фізичний комфорт; 3) безпеку; 4) залученість у соціум; 5) повагу з боку соціуму; 6) самореалізацію в соціумі. До психологічного ресурсу людина звертається у випадках нерішучості, за відчуття відсутності життєвих сил, гармонії, опори у житті, а також задля подолання важких життєвих ситуацій.

Дослідженню особистісних ресурсів присвячені роботи багатьох зарубіжних та вітчизняних авторів (S. Hobfoll, B. Matheny, R. Moos, Л. Дементій, Т. Крюкова, М. Сапоровська та ін). Ресурсами вважаються когнітивні здібності (А. Бек, В. Бодров, Н. Дорожевець, А. Раш та ін.); особистісні риси, соціальні групи, до яких належить особистість, і відносини в них (Т. Гущина, Є. Куфтяк, Е. Петрова та ін.); образ значимого Іншого також є психологічним ресурсом, актуалізація якого у важкій життєвій ситуації знижує ступінь суб'єктивної загрози, розширює використання стратегій (Т. Табурова). Ресурси дають змогу зробити більш цілісним і оптимальним для особистості процес подолання кризової ситуації. Психологічні ресурси людини включають в себе мотиваційно-ціннісні та емоційно-регулятивні компоненти.

У психології серед ресурсів традиційно виокремлюють: фізіологічні, типологічні особливості, когнітивні процеси, особистісні якості, соціальну підтримку, фінансове благополуччя, отримані знання, навички і досвід, навички і позитивний досвід застосування ресурсів у важких життєвих ситуаціях (М. Логінова, Ю. Постіякова). За С. Хобфоллом, психологічні ресурси є значущими для людини засобами адаптації до складних життєвих ситуацій. Він класифікує ресурси у такий спосіб: 1) матеріальні об'єкти (дохід, будинок, одяг, матеріальні фетиші) та нематеріальні (бажання, цілі); 2) зовнішні (соціальна підтримка,

сім'я, друзі, робота, соціальний статус) і внутрішні (самоповага, професійні уміння, навички, здібності, інтереси, захоплення, риси характеру, оптимізм, самоконтроль, життєві цінності, система вірувань); 3) психічні та фізичні стани; 4) вольові й емоційні характеристики, високий рівень енергії [4].

Розвиток особистісних ресурсів передбачає сформоване почуття відповідальності, що актуалізується в особливих життєвих ситуаціях і виявляється в усвідомленні й прийнятті особистістю своєї участі в життєвій ситуації, «свого авторства щодо почуттів, думок, поведінки, що виникають у цій ситуації» [11]. Актуалізація потенціалу ситуаційної відповідальності в особливій життєвій ситуації необхідна тому, що саме це призводить до позитивного сприйняття себе, формування самоповаги, віднаходження нових життєвих орієнтирів. Відповідальність є важливим особистісним потенціалом, що забезпечує суб'єкту підтримку саме тоді, коли він найбільше цього потребує (Г. Семенова).

Окремим особистісним ресурсом є життєстійкість особистості як здатність у життєво важливих ситуаціях скористатися зовнішніми ресурсами, що розвивається в процесі життя людини [13]. Ідеться про те, що людина виявляє життєстійкість у певних ситуаціях незалежно від знань і розуміння цієї даності особистості (А. Фомінова). Щодо зовнішніх ресурсів, то цікавою нам видається думка Л. Берталанфі, який стверджував, що життя – це процес, а не структура, процес збереження невірноваженого стану системи завдяки енергії, яка черпається із зовнішнього середовища. Також Б. Скіннер та Д. Кліз наголошують: «Кожен, хто відчуває, що певним чином приєднаний до наповненої змістом космічної системи, набуває більшої психологічної стійкості й рівноваги, незалежно від того, чи вірить він у Божу фігуру...» [12, с. 130]. Поняття особистісного ресурсу не тотожне поняттю оволодіваючої поведінки. Стратегія подолання – це стереотипний алгоритм поведінки, стабілізований у процесі життєдіяльності людини на основі її досвіду, тоді як ресурс – прогресивна особистісна установка на подолання складної ситуації.

Основу для формування психологічного ресурсу створюють психофізіологічні особливості людини, що визначають можливість інтелектуальної переробки інформації і саморегуляції. В. М'ясищев стверджував, що вразливі сторони особистості є джерелами психогенії, а сильні – джерелами збереження здоров'я і здатності до компенсації. Особливості темпераменту й характеру

впливають на формування ресурсів: наприклад, вроджена вразливість (меланхолік, холерик) спричиняє високу емоційну збудливість, а флегматичний характер впливає на виникнення ригідності, що перешкоджає розвитку ресурсів особистості.

Н. Водоп'янова розглядає психологічний ресурс як внутрішні й зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості у стресогенних ситуаціях; це емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні та поведінкові конструкти, які людина актуалізує для адаптації до стресогенних і складних життєвих ситуацій, це інструменти, які використовуються для трансформації взаємодії зі стресогенною ситуацією [8, с. 290].

А. Дьомін та І. Попова [5] виокремлюють неконструктивні й конструктивні способи адаптації до важкої життєвої ситуації. До неконструктивних способів належать: захисна, унікаюча поведінка, коли людина намагається не помічати ситуації життєвих труднощів; хаотичний пошук, коли вибір стратегії поведінки здійснюється без осмислення її наслідків; пошук в умовах обмеженої інформованості, коли джерела інформації про різні шляхи вирішення проблеми не доступні або вирізняються низькою якістю; продуктивне утримання, коли індивід використовує лише ресурси свого оточення. До конструктивних способів належать: використання ресурсів міжособистісних взаємин, коли вибір стратегії поведінки здійснюється на основі створення референтного кола спілкування; конкретизація образу «Я», коли індивід прагне усвідомити і надалі використовувати особистісні ресурси; накопичення досвіду поведінки в соціальній сфері з формуванням «репутаційної» стратегії діяльності; ставлення до важкої життєвої ситуації як до сукупності шансів, коли контекст ситуації «добудовується» і виявляється її альтернатива.

Інші науковці (К. Абульханова-Славська, А. Анциферова, Р. Грановська, І. Никольська, А. Фомінова та ін.) пов'язують психологічні ресурси особистості з психологічною стійкістю як здатністю протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску обставин, зберігати здоров'я і працездатність за різних випробувань. Так, А. Фомінова, описуючи прагнення людини вижити, не деградувати, в дедалі гірших умовах соціального та культурного середовища, стати індивідуальністю, сформувані життєві установки, самоствердитися, знайти себе, реалізувати свої задатки і творчі можливості, творчо перетворити середовище проживання на сприятливіше для життя, вживає термін «життєздатність».

*Особистісний адаптаційний потенціал* (як сукупність психологічних особливостей людини, здатність до подолання особистістю несприятливих умов її розвитку) визначається як підґрунтя формування психологічних ресурсів. Він включає такі характеристики: нервово-психічну стійкість (толерантність до стресу); самооцінку особистості (адекватність сприйняття умов діяльності та своїх можливостей); відчуття соціальної підтримки (обумовлює почуття власної значущості); соціальне спілкування (Н. Дорожевець, А. Маклаков, А. Міллер, В. Франкл та ін.).

Життестійкість є загальною мірою психічного здоров'я людини, відображає життєві установки і визначає формування конструктивних психологічних ресурсів. Важливо звернути увагу на компоненти життестійкості, визначені С. Мадді. *Залученість* як «переконаність у тому, що залученість в те, що відбувається, дає максимальний шанс знайти щось гідне і цікаве особистості» [8, с. 88]. Ця здатність сприяє отриманню задоволення від власної діяльності та відчуття значущості, цінності. *Контроль* як прийняття відповідальності й переконаність у можливості власними зусиллями вплинути на результат, навіть якщо успіх не гарантований (на противагу відчуттю безпорадності). *Прийняття ризику* – переконаність у тому, що складна ситуація, яка трапилася, сприяє особистісному розвитку, оскільки надає можливість отримання знань із досвіду. Це готовність діяти за відсутності гарантій успіху, на свій страх і ризик, приймаючи події, що відбуваються, як виклик і випробування [8].

У важкій життєвій ситуації постає проблема пошуку сенсу свого існування, визначення життєвих цілей, що важливо не лише для подолання ситуації, а й для збереження психологічного здоров'я особистості. З цього приводу І. Ялом зауважував: «Відсутність сенсу життя майже лінійним чином пов'язана з психопатологією» [15, с. 515]. В. Франкл зазначав: «Той, хто знає, наскільки тісний зв'язок душевного стану людини зі станом її тілесного імунітету, зрозуміє, що раптова втрата надії й мужності може мати смертельну дію» [15, с. 46]. Адже ідея власної нікчемності, що базується на почутті меншовартості й низькій самооцінці, призводить до деструктивних переконань, що у цьому світі не варто нічого домагатися, відбувається звернення у світ ілюзій та відступи від реальності. Відсутня загальна мета, яка формувала б сенс життя, життєві цінності (сім'я, любов, дружба, благоустрій, повага оточення тощо) втрачають для осо-

би сенс. Натомість вона перетворюється на фахівця з руйнування власного життя й дестабілізації власного розуму і здорового глузду.

Однак дослідники приділяють мало уваги аналізу і вивченню особистісних ресурсів людей, що опинилися у важких життєвих ситуаціях. У психологічній літературі частіше йдеться про зовнішнє втручання – надання психологічної допомоги людям.

Для формування внутрішніх ресурсів людині необхідні узагальнені орієнтири особистісного розвитку і зростання. Адже неможливо легко подолати складну ситуацію – необхідно змінити ставлення до неї, повірити у власні сили і можливості, добре вивчити себе й свої особливості, щоб сформувати чи актуалізувати прогресивні життєві установки. А тому потрібні критерії психологічно досконалої особистості, що володіє необхідними ресурсами.

Теорія психосинтезу Р. Ассаджолі [1] розкриває важливий шлях розвитку психологічних ресурсів. Засвоєні у дитинстві мислеобрази (фантазми) імперативно керують поведінкою суб'єкта, виявляючись у динаміці енергетично спустошливих страхів, внутрішніх конфліктів, зневір'я у власних силах. При цьому резерви та потенційні можливості психіки входять у суперечність із недиференційованою психічною енергією (пластичною частиною несвідомого). «Я» людини стає поневоленим унаслідок ототожнення зі слабкістю, провинною, страхом. Щоб набути внутрішньої динамічності та розкрити власні ресурси, потрібно створити новий об'єднувальний центр «Я», тобто досягти інтеграції психіки на більш високому рівні. Слід синтезувати нову, прогресивнішу «внутрішню програму», яка б ґрунтувалася на саморефлексії та самоусвідомленні. Для цього на певний час знадобиться «ідеальна модель», що містить у собі динамічну творчу силу. Тут необхідна динаміка, трансформація, здатність до внутрішнього перетворення. Це стає можливим завдяки властивій людям природній пластичності й мінливості, що постійно притаманна психіці людини: «Подібно до того, як енергія тепла перетворюється на енергію руху або електроенергію і навпаки, наші емоції і потяги перетворюються на фізичні дії або діяльність розуму й уяви» [1, с. 211]. Е. Фромм описав три психологічні категорії, що позначаються як ресурси людини для подолання важких життєвих ситуацій [14]: надія (готовність до зустрічі з майбутнім, саморозвиток і бачення його перспектив, що сприяє



особистісному зростанню); раціональна віра (усвідомлення існування безлічі можливостей і необхідності вчасно ці можливості виявити і використовувати); душевна сила або мужність (здатність чинити опір спробам поставити під загрозу надію і віру, здатність сказати «ні»).

Особистісним ресурсом є прагнення до самоактуалізації. На цьому акцентує увагу А. Маслоу, який зазначав, що риси самоактуалізованої особистості слугують своєрідним орієнтиром у розвитку особистісного ресурсу в подоланні складних життєвих ситуацій. Це передусім [9]: *упевненість у собі й ініціативність* (упевненість у можливості досягнення поставлених цілей, здатність розширювати власні здібності й можливості в різних сферах життєдіяльності, здатність цінувати, насамперед, себе і свої здібності, можливість їх розвитку, а не добробут, гроші, зв'язки, соціальний статус тощо); *позитивні конструктивні відносини з іншими* (зміняти встановлювати сприятливі й глибокі відносини з оточенням, прийняття людей такими, якими вони є, без осуду і повчання, відсутність авторитаризму й нав'язування власної волі іншим, здатність досягати мети шляхом гнучкості, зміни власної поведінки, відсутність шаблонів у стосунках із людьми); *прийняття особистої відповідальності* (усвідомлення того, що все у житті залежить тільки від самої людини; не слід шукати в інших схвалення або несхвалення, стандартів, за якими треба жити, готових рішень, порад; активна життєва позиція, нестандартне мислення, незалежність, здатність створювати й отримувати те, що їй потрібно); *зосередженість на соціально значущій справі* (праця заради інтересу до якоїсь справи, концентрація уваги на справі, а не на собі, прагнення до самовдосконалення, критичність оцінки); *спонтанність, природність, відкрите вираження почуттів* (відкрите й об'єктивне представлення своїх почуттів, чесність перед самим собою, перед іншими, визнання істинного сенсу власних почуттів, довіра до своїх глибинних почуттів, свого організму, життєрадісність, ініціативність, чутливість до власних відчуттів і станів, життя в ситуації «тут і тепер», опір маніпуляціям, відсутність кумирів, індивідуалізм, неординарність, творче начало, вільний прояв власної індивідуальності, потреба в усамітненні, свіжість оцінки і прагнення вникати в суть речей, готовність дізнаватися щось нове, до можливої зміни своїх поглядів і позицій); *розмежування прийняттого і неприйняттого*, безумовна життєрадісність, здорове почуття гумору.

I, нарешті – вершинні переживання – майже містичні переживання, які носять характер інсайту, екстазу, осяяння і можуть бути пов'язані з творчим процесом, із процесом пізнання, з вираженням почуттів.

Із точки зору глибинної психології такими критеріями є: бажання пізнавати власну несвідому сферу, мотиви, особистісні характеристики; прийняття істинних потреб та можливостей, розуміння природи «Я»; прийняття світу й інших людей такими, якими вони є, здатність децентрувати увагу і враховувати інтереси інших; система гуманістичних цінностей, що не суперечить індивідуальній неповторності власної психіки та сприяє творчій реалізації в соціумі; досягнення стану психологічної зрілості, що передбачає здатність брати на себе відповідальність; інтеграція та гармонізація раціонального й емоційного аспектів особистості, відкритість до набуття нового досвіду і пізнавального його опрацювання; уміння поєднувати психічну й об'єктивну реальність, мінімізація відступів від реальності та викривлень; уміння абстрагуватися від емоцій і почуття психологічної слабкості, перетворити себе на об'єкт самопізнання та самокорекції; здатність сублімувати психічну енергію в суспільно корисну працю та відчувати задоволення від процесу самореалізації; здатність до конструктивної співпраці та партнерських стосунків із людьми за збереження особистої незалежності та самоповаги; комфортне самовідчуття в ситуаціях спілкування й професійної взаємодії у межах психологічної захищеності; розуміння власного внеску в спілкування; сформоване почуття вдячності [6].

Узагальнюючи, можна стверджувати, що застосування особистісних ресурсів у подоланні складних ситуацій передбачає такі кроки. Найперший крок – це усвідомлення наявності та змісту складної ситуації як реальної проблеми. Пізнаючи власне ставлення до ситуації з його суперечностями, страхами, суб'єкт має змогу досліджувати себе, позбутися страхів, слабкості, провини і, здобувши контроль над собою, відчути контроль і над ситуацією. Високий ступінь самоосягнення, уявлення про справжню сутність, шлях до якої ще потрібно прокласти, долаючи труднощі самостановлення, сприяє оновленню особистості, розвитку почуття внутрішньої незалежності, стійкості, довіри до себе, самостійності.

Другий крок – рішучість до самозміни. Формування здатності до пошукової поведінки – здатності вирішувати складні життєві ситуації, займати активну позицію щодо мінливих і

складних життєвих ситуацій. Формування вміння заміни патогенного мислення на саногенне. Патогенне мислення характеризується безконтрольністю уяви, повною відсутністю рефлексії, неможливістю поглянути на себе «стороннім поглядом», тенденцією плекати в собі, зберігати і примножувати негативні образи. Саногенне мислення характеризується відокремленням «Я» від негативних образів, поглядом на власні почуття і поведінку ніби збоку, довільним контролем за внутрішніми образами і здатністю до концентрації уваги.

Третій крок – відмова від боротьби з тими аспектами складної ситуації, які змінити неможливо, і переорієнтація уваги на трансформацію негативу ситуації у конструктивний потенціал власними зусиллями, що дає змогу відчувати контроль над ситуацією та успіх у подоланні життєвих труднощів.

І, насамкінець, сформулюємо рекомендації щодо використання особистісного ресурсу в подоланні важких життєвих ситуацій.

1. Переживаючи важку життєву ситуацію, не варто самоізолюватися. Адже соціальна підтримка є потужним ресурсом подолання ситуації.

2. Проаналізуйте власне суб'єктивне ставлення до того, що трапилося, з метою мінімізування викривлень у сприйнятті дійсності.

3. Будьте уважними до своїх переживань, спробуйте чесно дати собі відповідь щодо справжніх почуттів і мотивів.

4. Проявляйте свої почуття – відчай, сум, печаль. Не ігноруйте свої емоційні потреби.

5. Намагайтесь максимально глибоко пережити травмуючу емоцію. Проте після почуття емоційного полегшення не дозволяйте собі бути довго поглинутим негативними думками.

6. Займайтесь повсякденними справами, проте відкладіть важливі рішення.

7. Не втрачайте почуття перспективи життя, намагайтесь віднайти нові цілі й сенс життя, окреслити шляхи їх досягнення.

8. Варто зайняти активну життєву позицію, включитися в інші аспекти життя.

9. Стежте за своїм здоров'ям, необхідні гарне харчування і відпочинок, нормованість робочого дня.

10. Не забувайте бути добрим до самого себе, проявіть терпіння. Адже потрібен час і зусилля для відновлення після переживання важкої ситуації.

11. Відмовтеся від самодеструктивної поведінки й самодепривації, проте не відмовляйтеся отримувати нові враження від життя, зверніться до релігії.

Зумівши пережити важку життєву ситуацію і віднайшовши новий сенс життя, людина не тільки позбавляється від негативних емоційних переживань, але також відкриває нові можливості для самореалізації й нові перспективи життя. Набутий досвід дає розуміння того, що важкі життєві обставини не лише позбавляють чогось і несуть біль, але й відкривають духовні цінності, допомагають переглянути власне життя та віднайти новий його сенс.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у вивченні поведінкового компонента внутрішньоособистісної відповідальності людини, яка перебуває у різних життєвих ситуаціях; дослідженні життєвої ситуації у контексті співвіднесення з майбутнім.

#### Список використаних джерел

1. Ассаджолі Р. Психосинтез. Принципы и техники / Роберто Ассаджолі ; пер. с англ. Е. Перовой. – Москва : Эксмо-Пресс, 2002. – 416 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – Москва : Изд-во Московского университета, 1984. – 288 с.
3. Ващенко І. В. Ретроспектива сутності поняття життєва ситуація / І. В. Ващенко // Психологічна освіта в Україні: традиції, сучасність та перспективи (до 50-річчя від початку фахової підготовки психологів у КНУ імені Тараса Шевченка) (РЕУТМР) : Тези Всеукр. науково-практ. конф. з міжнар. участю, 21–22 квітня 2017 р., м. Київ. – Київ : Логос, 2017. – С. 42–44.
4. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 330 с.
5. Демин А. Н. Способы адаптации безработных в трудной жизненной ситуации / А. Н. Демин, И. П. Попова // Социологические исследования. – 2000. – № 5. – С. 35–46.
6. Іваненко Б. Б. Пізнай себе, психологу! / Б. Б. Іваненко // Соціальна психологія. – 2003. – № 1. – С. 143–147.
7. Лазарус Р. С. Эмоция как процесс защиты / Р. С. Лазарус // Психология эмоций : хрестоматия / Витис Вилюнас. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 7 с.

8. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 85–112.
9. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу ; пер. с англ., предисл. Г. А. Балла. – Киев ; Донецк, 1994. – 52 с.
10. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 187 с.
11. Семёнова Г. В. Изучение ответственности личности в контексте жизненной ситуации / Г. В. Семёнова // Вестник Поморского университета. Серия «Физиологические и психолого-педагогические науки». – 2006. – № 4. – С. 26–30.
12. Скиннер Р. Жизнь и как в ней выжить / Р. Скиннер, Дж. Клиз ; пер. с англ. М. Ю. Маслова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 368 с.
13. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности : монография / А. Н. Фоминова. – Москва : МПГУ, 2012. – 152 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.
15. Ялом И. Д. Экзистенциальная психотерапия / И. Д. Ялом ; пер. с англ. Т. С. Драбкиной. – Москва : Класс, 2015. – 576 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Assadzholi R. Psihosintez. Principy i tekhniki / Roberto Assadzholi ; per. s angl. E. Perovoj. – Moskva : Eksmo-Press, 2002. – 416 s.
2. Vasilyuk F. E. Psihologiya perezhivaniya: Analiz preodoleniya kriticheskikh situacij / F. E. Vasilyuk. – Moskva : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1984. – 288 s.
3. Vashhenko I. V. Retrospektyva sutnosti ponjattja zhyttjeva situacija / I. V. Vashhenko // Psihologichna osvita v Ukraini: tradyicii, suchasnist' ta perspektyvy (do 50-richchja vid pochatku fahovoi' pidgotovky psihologiv u KNU imeni Tarasa Shevchenka) (PEUTMP) : Tezy Vseukr. nauково-prakt. konf. z mizhnar. uchastju, 21–22 kvitnja 2017 r., m. Kyi'v. – Kyi'v : Logos, 2017. – S. 42–44.
4. Vodop'yanova N. E. Psihodiagnostika stressa / N. E. Vodop'yanova. – Sankt-Peterburg : Piter, 2009. – 330 s.

5. Demin A. N. Sposoby adaptacii bezrobotnyh v trudnoj zhiznenoj situacii / A. N. Demin, I. P. Popova // Sociologicheskie issledovaniya. – 2000. – № 5. – S. 35–46.
6. Ivanenko B. B. Piznaj sebe, psihologu! / B. B. Ivanenko // Social'na psihologija. – 2003. – № 1. – S. 143–147.
7. Lazarus R. S. Emociya kak process zashchity / R. S. Lazarus // Psihologiya ehmocij : hrestomatiya / Vitis Vilyunas. – Sankt-Peterburg : Piter, 2004. – 7 s.
8. Maddi S. Smysloobrazovanie v processah prinyatiya resheniya / S. Maddi // Psihologicheskij zhurnal. – 2005. – T. 26. – № 6. – S. 85–112.
9. Maslou A. Samoaktualizaciya lichnosti i obrazovanie / A. Maslou ; per. s angl., predisl. G. A. Balla. – Kiev ; Doneck, 1994. – 52 s.
10. Sardzhveladze N. I. Lichnost' i ee vzaimodejstvie s social'noj sredoj / N. I. Sardzhveladze. – Tbilisi : Mecniereba, 1989. – 187 s.
11. Semyonova G. V. Izuchenie otvetstvennosti lichnosti v kontekste zhiznenoj situacii / G. V. Semyonova // Vestnik Pomorskogo universiteta. Seriya «Fiziologicheskie i psihologo-pedagogicheskie nauki». – 2006. – № 4. – С. 26–30.
12. Skinner R. ZHizn' i kak v nej vyzhit' / R. Skinner, Dzh. Kliz ; per. s angl. M. YU. Maslova. – M. : Izd-vo Instituta psihoterapii, 2001. – 368 s.
13. Fominova A. N. ZHiznestojkost' lichnosti : monografiya / A. N. Fominova. – Moskva : MPGU, 2012. – 152 s.
14. Frankl V. CHelovek v poiskah smysla : sbornik / V. Frankl ; per. s angl. i nem. – Moskva : Progress, 1990. – 368 s.
15. YAlom I. D. Ekzistencial'naya psihoterapiya / I. D. YAlom ; per. s angl. T. S. Drabkinoj. – Moskva : Klass, 2015. – 576 s.

*Received January 22, 2018*

*Revised February 19, 2018*

*Accepted March 12, 2018*

## Психологічні особливості самоприйняття і соціальної ідентичності депривованих підлітків: теоретико-емпіричний ракурс

---

Vizniuk Y. M. Psychological features of self-acceptance and social identity of deprived teenagers: theoretical and empirical aspect / Y. M. Vizniuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 50–61.

---

**Y. M. Vizniuk. Psychological features of self-acceptance and social identity of deprived teenagers: theoretical and empirical aspect.** It's observed that becoming teenagers children, who have a lack of family care, feel the negative influence and powerful pressure not only of diversity of deprivation, but of the age-related adolescent psychophysical regularities, in particular, it focuses on the feature of puberty as heterochronic pubescence, crisis effects of transferring from the primary to the secondary school, conflict and problem character of interpersonal communication, experience of various complexes etc. It's found out that as a result of being in the force field of essences and traditions of the boarding school and because of absence of one's own parents as examples for subconscious and conscious imitation, deprived children have got increased inner conflict, ambivalence, trying of avoidance or loneliness, and other passive and uncomfortable behavioral tendencies that have a very bad influence on the forming of one's positive self-acceptance and receiving of social identity. It is set up that deprived mode of children's life-being is an obstacle in the way of the full personal development and ability to self-realization. It's empirically proved that unfamiliar upbringing in the boarding schools or other institutions without parents forms the blockade of the basic needs in affiliation, stimulates the learning of wrong family, sexual, status and role identity models. It is significant that deprived children need psychological and pedagogical revitalized accompaniment for making the skills of successful positive self-acceptance and receiving of full personal and social identity.

**Key words:** deprivation, family deprivation, teenagers, self-consciousness, self-acceptance, social identity, boarding school.

**Ю. М. Візнюк. Психологічні особливості самоприйняття і соціальної ідентичності депривованих підлітків: теоретико-емпіричний ра-**



**курс.** Констатовано, що діти, позбавлені сімейної опіки, вступаючи у межі підлітковості, відчують на собі негативний вплив і посилений тиск як різновидової депривації, так і загальновікових підліткових психофізичних закономірностей, зокрема особливості пубертату як гетерохронного статевого дозрівання, кризові наслідки переходу з початкової школи в основну, конфліктний і проблемний характер міжособистісного спілкування, переживання численних підліткових комплексів тощо. З'ясовано, що внаслідок перебування в силовому полі суті й традицій інтернатного закладу та через відсутність рідних батьків як зразка для підсвідомого і свідомого наслідування у депривованих вихованців утворюються підвищена внутрішня конфліктність, амбівалентність, намагання до уникнення і самотності й інші пасивні та дискомфортні поведінкові тенденції, що дуже негативно впливають на становлення їхнього позитивного самоприйняття і набуття соціальної ідентичності. Установлено, що деприваційний режим життєснування дітей гальмує повноцінний особистісний розвиток та істотно ускладнює спроможність до самореалізації. Емпірично доведено, що закладове (несімейне) виховання у школах-інтернатах й інших інституціях без батьків зумовлює блокаду базової потреби в афіліації як необхідності в приналежності, стимулює засвоєння неправильних сімейних, статевих, статусних і рольових ідентифікаційних моделей. Наголошено, що депривовані діти нагально потребують психолого-педагогічного ревіталізаційного супроводу для вироблення навичок успішного позитивного самоприйняття і набуття повномірної особистісної та соціальної ідентичності.

**Ключові слова:** депривація, сімейна депривація, підлітки, самосвідомість, самоприйняття, соціальна ідентичність, школа-інтернат.

**Постановка проблеми.** У контексті біодромальної психогенези людини феномен самоприйняття як невід'ємна складова її самосвідомості відіграє вкрай важливу роль, адже забезпечує як набуття особистісної та соціальної ідентичності, так і виступає запорукою успішної самореалізації. Серед базових детермінант, що зумовлюють і водночас ускладнюють особистісний розвиток на всіх щаблях онтогенезу, виокремлюється психічна депривація. Як розгалужений і багатозначний феномен депривація розглядається у низці сучасних наукових галузей, проте найчастіше використовується у педагогіці, психології, медицині, біології, маніфестуючи своєю суттю обмеження потреб, дефіцит умов, брак енергії для повноцінного функціонування людей як біосоціальних істот й активності інших живих організмів [1; 3; 5]. Особливою складністю відзначається перебіг особистісного становлення депривованих підлітків, адже він відбувається нетиповим і своєрідним способом, що суттєво відрізняється від унормованих

параметрів онто- і соціогенезу однолітків, які зростають у повноцінних нуклеарних сім'ях, пізнаючи моделі спілкування і наслідування в умовах гармонійного сімейного мікроклімату. Якраз обмежувально-деструктивна суть психічної депривації виступає несприятливим і патогенним чинником, який пригнічує розвиток особистості як у вимірах внутрішньопсихічної організації власної психоструктури, так і на рівні побудови й усвідомлення зовнішніх параметрів і реалій, проявляючись, зокрема, в неадекватній (невиправдано завищеній або хворобливо заниженій) самооцінці, розбалансованій психоемоційності, високою ймовірною хибною сімейно-рольовою і статево-рольовою ідентифікацією й інших амортизаційних векторах розвитку [3; 4; 5; 6]. Загалом, цілий конгломерат деприваційних чинників прямо чи опосередковано впливає на самоприйняття дитини-сироти та на розуміння і прийняття або заперечення нею соціально усталених норм і традицій: від статевої ідентичності до ментально-національного самоотоотожнення. Недостатнє вивчення такого важливого проблемогенного кола якраз і зумовило актуальність нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Актуальні проблеми різновидової депривації є об'єктом науково-психологічного вивчення багатьох дослідників (М. Айнсворз, Дж. Боулбі, І. Брецько, Я. Гошовський, І. Дубровіна, Й. Лангмейєр, М. Лісіна, Г. Лялюк, Є. Макогончук, А. Маслюк, З. Матейчек, І. Мудрак, Л. Осьмак, А. Прихожан, Л. Царегородцева, А. Фройд, І. Фурманов та ін.), які констатують, що визначальною *сутнісною ознакою цього поліфундаментального поняття є обмеження можливостей для задоволення екзистенційно значущих і важливих потреб* [1; 2; 3; 5].

Потужною теоретико-методологічною детермінантою вивчення окресленої проблематики є дослідження Я. Гошовського, у яких здійснено цілісне вивчення проблеми ревіталізації депривованої особистості й виведено психолого-педагогічні засади розуміння цього складного соціально-психологічного явища. Учений зазначає, що «депривація як усвідомлене чи неусвідомлене незадоволення особистості рівнем забезпечення базових екзистенційних потреб є потужним гальмівним чинником, що ускладнює, сповільнює і / або спотворює її онто- й соціогенез. Режим психічних обмежень (відсутність сімейної опіки, брак любові, соціального контакту, комунікативно-тактильної стимуляції,

родинного виховання тощо) призводить до серйозних психосоціальних порушень у розвитку депривованих дітей» [3, с. 391]. Наголошується, що на розвиток самосвідомості та набуття особистісної ідентичності дуже негативно впливає закладовий шпиталізм, адже це призводить до того, що діти виховуються без батьків в умовах інтернатного (несімейного) виховання, яке зумовлює, в першу чергу, несформованість афіліційних очікувань, насамперед у набутті та привласненні адекватних статевих і сімейних ідентифікаційних моделей. Також істотно ускладнюється й хаотизується засвоєння статусно-рольових преференцій, а через брак повноцінної партнерської внутрішньосімейної комунікації блокується або й унеможлиблюється особистісне засвоєння патернів украї значущої соціально-ідентифікаційної інформації.

Багатьма дослідниками зауважується, що психічна депривація суттєво підсилює притлумлення суб'єктності, пригнічує розвиток внутрішньої активності та блокує становлення особистісної незалежності дітей. По суті, депривована дитина набуває полізалежності від норм, приписів і традицій інтернатної навчально-виховної установи, де культивується чітка регламентація поведінки, що розбалансовує формування власного «Я» і робить увесь процес розвитку конформним [1; 3; 5]. Безперечно, такий стан справ украї негативно впливає на становлення ідентифікаційних зусиль дитини та породжує або своєрідну «відтерміновану ідентичність», або дифузну ідентичність із рисами несаможітності, інфантильності, невпевненості, депресивності та інших дезадаптаційних модальностей.

Здебільшого в депривованій дитини у процесі набуття ідентичності спостерігається дуже високий рівень психофізичного й афективного виснаження. У дослідженні І. Брецько, присвяченому вивченню особливостей вигоряння підлітків в умовах сімейної депривації, констатовано, що одним із найважливіших негативних чинників цього амортизаційного процесу є, насамперед, депривація сімейного спілкування. Дослідниця наголошує, що психоемоційне вигоряння у депривованих підлітків порівняно з однолітками з повних сімей відбувається значно частіше та є як реакцією, так і своєрідною афективною втечею / самовтечею дитини від гнітючих і депресивних умов режиму різновидових обмежень. Авторка підсумовує, що саме розбалансованість сімейного виховання, численні дисгармонії і блокади партнерських сімейних (рольових, статусних) стосунків, бар'єри гармонійно-

го міжособистісного спілкування лише посилюють негативний вплив різновидової депривації та є тими детермінантами, що призводять до підвищеного і частішого виникнення психоемоційних розладів у дітей [1].

Загалом, теоретичний аналіз окресленої проблематики засвідчує її особливу актуальність, адже об'єктом вивчення виступають діти з особливо вразливих категорій, які постійно перебувають у групі ризику і потребують фахової психолого-педагогічної допомоги та медико-соціального супроводу, насамперед через деприваційні обмеження власної психогенези та самоідентифікаційні перепони, що виникають унаслідок цього.

**Виклад основного матеріалу.** Вважаємо, що важливим завданням є необхідність розкриття психологічних особливостей негативного впливу різновидової, зокрема соціальної, сімейної депривації на особистісний розвиток дітей, позбавлених сімейної опіки, на тактики і стратегії їхнього самоприйняття та процеси набуття соціальної ідентичності. Через соціально-економічну і політичну нестабільність (воєнні дії на східних територіях держави, економічно виснажливі умови нав'язаної гібридної війни, високий рівень безробіття, зростання кількості внутрішніх переселенців, закордонна трудова міграція населення тощо) спостерігається істотне збільшення кількості депривованих дітей, дітей-сиріт. Психічна депривація зумовлює розлади сімейного спілкування, а брак родинної опіки породжує як блокаду перцептивного мікроклімату внутрішньосімейної взаємодовіри, так і слугує причиною багатьох особистісних і міжособистісних дисфункцій. Занедбані діти демонструють помітне зростання девіантних, насамперед адиктивних і делінквентних форм самоототожнення, зокрема в субкультурних групах, які доволі часто мають асоціальний характер (наприклад, у версіях скінхедства чи сатанізму).

Вазначимо, що домінування ролі соціальної (сімейної) депривації в переживанні особистістю комунікативних обмежень призводить до песимістичного світорозуміння і світоосвоєння та проявляється у вимірі перебільшеного почуття самотності, що загалом істотно впливає на сповільнення ідентифікаційних зусиль. Невпевненість, боязкість, пасивність як похідні негативного тиску соціально-деприваційних умов можуть перероджуватися в роздратованість, агресивність, налаштованість на деструктивне спілкування і виступати безпосередніми причина-

ми невіривного й роздвоєного ідентифікування з іншими, наслідком чого може стати як тотальне розчарування в людях, так і переживання потужної екзистенційної перевтоми.

На нашу думку, одним із найважливіших чинників, що ускладнюють набуття ідентичності депривованими дітьми, постає насамперед дефіцитарне сімейне (безсімейне, закладове, інституційне, сурогатне) спілкування, брак референтних ідентифікаційних зразків для засвоєння моделей просоціальної поведінки.

Процедурно-організаційні основи емпіричного дослідження і методи вивчення самоприйняття та соціальної ідентичності підлітків в умовах сімейної депривації були організовані згідно з вимогами до сучасного науково-психологічного дослідження. Безпосереднє емпіричне дослідження було здійснено на базі комунального закладу «Луцький навчально-виховний комплекс загальноосвітня школа-інтернат I–III ступенів – правознавчий ліцей із посиленою фізичною підготовкою Луцької міської ради Волинської області», Долинської спеціалізованої школи-інтернату I–III ступенів Івано-Франківської області та комунального закладу «Луцька загальноосвітня школа I–III ступенів № 20» упродовж 2014–2016 років. Вибірка налічувала 138 дітей підліткового віку, а психодіагностичний інструментарій склали такі методики: методика «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд), «Тест-опитувальник самоствавлення» (В. Столін, Л. Пантелеєв); «Тест самоакцептації підлітків і сприймання батьківських установок стосовно них» (М. Алексеева, О. Насонова), «Шкала самоповаги» (М. Розенберг), «Метод багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин» (Т. Лірі), «Методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності» (за Д. Расселом, М. Фергюсоном), тест «Автопортрет», розроблений Р. Бернсом, інтерпретований О. С. Романовою та О. Ф. Потьомкіною, модифікований варіант «Інтерв'ю для визначення моделі ідентичності» (Дж. Марсія, С. Арчер). Вважаємо, що укладений пакет валідних і достовірних методик дав змогу здійснити об'єктивне вивчення ключових аналізованих дефініцій – «депривація», «підлітки», «самоприйняття», «соціальна ідентичність». Формування репрезентативної вибірки було спрямовано на рекрутацію досліджуваних підлітків за такими критеріями: «норма – депривація» (депривовані діти – недепривовані діти), стать (хлопчики – дівчатка), вікові внутрішньопопуляційні межі (молод-

ший – середній – старший підлітковий вік), різнотипність сімейної депривації (діти з повної депривованої девіантної сім'ї; діти з повної депривованої дистантної сім'ї; діти з повної депривованої багатодітної сім'ї; діти-напівсироти (втрата когось одного з батьків); діти-напівсироти (діти, яких виховують матері-одиначки); діти з неповної сім'ї (розлучені батьки); діти-сироти (втрата обох батьків); діти-сироти, які не знали батьків). Основним завданням констатувального експерименту було встановлення завдяки залученню пакета валідного інструментарію на складноструктурованій репрезентативній вибірці дітей підліткового віку, зокрема підлітків, які перебувають в умовах сімейної депривації та навчаються у школі-інтернаті, психологічних особливостей їхнього самоприйняття як вагомого чинника становлення соціальної ідентичності.

Проведений аналіз результатів констатувального експерименту дав змогу відзначити низку специфічних детермінант і рис, притаманних депривованим дітям, які зазнають численних обмежень психо- і соціогенези через відсутність сімейного виховання й турботи.

Результати факторного аналізу виконання психодіагностичних методик підлітками – вихованцями школи-інтернату такі: перший фактор «самоконфліктно-поступливе уникнення», другий фактор «рефлексивно-самозвинувачувальне ототожнення», третій фактор «конформно-інтровертна самотність», четвертий фактор «довірливо-залежне самоприйняття». Виокремлені фактори пояснюють 72,2% загальної дисперсії даних. З'ясовано, що депривовані підлітки схильні до поступливості й самоконфліктності, прагнуть уникнення, мають наміри до ототожнення, насамперед шляхом рефлексивного самозвинувачення, проявляють конформність, інтровертність і самотність, а також демонструють довірливість і полізалежність у прийнятті власного «Я».

Із метою порівняльного аналізу за критерієм «норма – депривація» у контексті розробленої програми емпіричного дослідження було здійснено факторний аналіз отриманих результатів підлітків, які навчаються і виховуються у загальноосвітній середній школі та мешкають у звичайній нуклеарній сім'ї. Результати факторного аналізу виконання психодіагностичних методик підлітками із загальноосвітньої школи такі: перший фактор «самовпевнено-ціннісна самоакцептація», другий фактор «скептично-вперте самоприйняття», третій фактор «внутрішньокон-

фліктна самоповага», четвертий фактор «самотньо-інтровертна самоприв'язаність». Констатуємо, що підлітки з досвідом сприятливої та позитивної сімейної опіки, турботи й любові активно демонструють насамперед самовпевненість і відчуття власної цінності у творенні самоакцептивної атрибуції (самоакцептації), виразно маніфестують скепсис і впертість як базові механізми побудови й відстоювання власного «Я» (скептично-вперте самоприйняття), схильні до самоповаги, яка, щоправда, базується на високій внутрішній самоконфліктності, а також проявляють риси інтровертованості та самотності як способи закріплення й утримання вже створених конструктів самоусвідомлення (самотньо-інтровертна самоприв'язаність). Виокремлені фактори пояснюють 72,9% загальної дисперсії даних.

Проведений нами порівняльний аналіз результатів, отриманих за допомогою модифікованого варіанта «Інтерв'ю для визначення моделі ідентичності» (Дж. Марсія, С. Арчер), дав змогу відстежити істотні відмінності між депривованими вихованцями школи-інтернату та їхніми однолітками зі звичайних сімей. У підлітків, які виховуються в умовах сімейної депривації, констатовано домінування моноmodalного типу емоційної ідентичності (71%), тобто проявляються, насамперед, власні ефективні ідентифікаційні тактики згідно зі своїми особистісними переживаннями й емоційними реакціями на вербальному або невербальному рівнях вираження. Когнітивний тип ідентичності притаманний лише 8% вихованців школи-інтернату, поведінковий тип ідентичності 11%, а соціальний – 10%. Вважаємо, що обмеження патернів вирішення проблем лише емоційно-афективними реакціями, дуже незначна презентованість інтелектуально-когнітивних і поведінково-вчинкових типів ідентичності засвідчує, що дітям, які позбавлені батьківської опіки та виховуються в умовах інституційної, закладової депривації, здебільшого притаманні ознаки дифузної ідентичності, що характеризується ледь не повною відсутністю ідентичності, коли ні пошук, ні вибір шляхів і способів вирішення проблеми самоототожнення індивідом майже не здійснюється.

Підліткам зі звичайних сімей здебільшого властивий тип мораторію ідентичності, що проявляється, насамперед, як здійснюваний у даний момент пошук вирішення проблеми (активне проживання кризи), однак упродовж цього поки ще немає певної та стійкої системи цінностей, переконань і зобов'язань. Слід за-



уважати спільну тенденцію, згідно з якою всі представники підліткової соціопопуляції проявили високий рівень внутрішньої конфліктності в усвідомленні власного «Я» та самотньо-інтровертні модули самосвідомості.

Загалом, результати порівняльного аналізу результатів дають підстави констатувати специфічність становлення самоприйняття та перебігу ідентифікаційних процесів у депривованих дітей, що, на наш погляд, пояснюється відсутністю рецетивно-ототожнювального поля сім'ї та є прямим доказом негативного впливу сімейної депривації на психогенезу дитини.

Нами також було здійснено порівняльне вивчення результатів виконання психодіагностичних методик за такими базовими параметрами: а) «вік» (у рамках внутрішньопідліткової соціопопуляції: молодший підлітковий, середній підлітковий, старший підлітковий вік); б) «стать» (хлопчики (n = 62) і дівчатка (n = 76)); в) «тип сімейної депривації»: 1) з повної депривованої девіантної сім'ї (девіантні й проблемні сім'ї, у яких батьки позбавлені батьківських прав, зловживали алкоголем, наркотиками, схильностями до проституції та інших відхилених поведінкових форм); 2) із повної депривованої дистантної сім'ї (внаслідок трудової міграції батьки таких дітей тривалий час перебували за кордоном і лише зрідка спілкувалися з ними); 3) з повної депривованої багатодітної сім'ї (брак безпосередньої міжособистісної комунікації, матеріальні проблеми, побої тощо); 4) напівсирітство (втрата внаслідок смерті одного з батьків); 5) напівсирітство (діти, які виховуються без батька матір'ю-одиначкою); 6) з неповної сім'ї (батьки таких дітей офіційно розлучені й не допомагають сім'ї); 7) сирітство (втрата внаслідок смерті обох батьків); 8) сирітство (так звані діти-«підкидьки», які прибули з дитячих будинків до школи-інтернату і ніколи не знали та не пам'ятали своїх батьків). Констатуємо існування й динаміку певних відмінностей у вікових межах внутрішньопідліткової соціопопуляції, за статевим диференціалом, а також зростання проблем з ототожненням і самоприйняттям у підлітків, що спричинені різнотипністю сімейної депривації. З'ясовано, що упродовж усієї підлітковості депривовані діти демонструють ускладнений характер психо- і соціогенезу, причому своєрідне загострення настає саме у молодшому підлітковому віці та старшому підлітковому віці, тобто тоді, коли відбувається умовний вступ у підлітковість та умовний вихід із цього складного і проблемного онтогенетичного

етапу. Найскладніший стан справ виявлено у дітей-сиріт і дітей-напівсиріт, які втратили когось із батьків. Окремої посиленої психолого-педагогічної уваги потребують також підлітки, які не знали від народження сімейної турботи, виховуючись у режимі інституційної депривації (ясла – дитячий будинок – школа-інтернат).

**Висновки.** Узагальнюючи, констатуємо, що на розвиток самоприйняття і соціальної ідентичності істотний вплив має підліткова криза, сутність якої зводиться, насамперед, до існування розбіжностей між загальноорганічним, статевим і соціальним дозріванням. Вивчення особливостей становлення самоприйняття у депривованих підлітків та специфіки набуття ними ідентичності має обов'язково враховувати низку детермінант, адже когнітивні, афективні, мотиваційні й інші чинники відіграють важливе значення для успішності перебігу цих процесів. Пубертат як домінанта психофізичного розвитку підлітка породжує численні проблеми у прийнятті власного «Я» та спонукає до застосування нонконформізму, що може ускладнювати не лише процеси міжособистісної взаємодії, але й негативно впливати на набуття ідентичності. В умовах різновидової депривації цілком можливими стають навіть хибні статево-рольові орієнтації як наслідок відсутності сімейної взаємодії та браку моделей для просоціальної ідентифікації. Отож, накопичення різних видів депривації (сенсорна, соціальна, матеріальна, харчова, сімейна, материнська, тактильно-кінестетична, комунікативна тощо) зумовлює ускладнення у процесі формування індивідуальної психоструктури особистості. Дифузність і розладнаність базових життєвих орієнтирів, ціннісні амбівалентності, почуття ігнорованості, занедбаності й знехтуваності породжують численні проблеми самоусвідомлення і самоствердження, обмежують особистісні потенціали депривованої дитини. Потужною перешкодою для становлення і набуття ідентичності є вимушене об'єктивними детермінантами (сирітство, відмова батьків, позбавлення їх батьківських прав, тривала трудова міграція дорослих членів сім'ї тощо) перебування у стані когнітивного дисонансу, а також проживання в умовах закладової, інтернатної депривації, що мають низку специфічних субкультурних ознак (спільність і нічийність особистого простору, речей, жорсткі авторитарні методи виховання тощо). Унаслідок цього відбуваються помітні ускладнення упродовж процесу набуття вікових, статевих, соціальних

ролей і статусів, що зумовлює дифузність ідентифікаційних зусиль депривованих дітей та породжує кризу ідентичності.

Помітний брак власної індивідуально неповторної та соціально успішної перспективи вільного розвитку, розбалансованість і несформованість системи родинних цінностей через відсутність або недостатність сімейного спілкування породжує хиткий і флюгерний образ «Я» (фізичний, інтелектуальний, бажаний, презентований тощо), подрібнену і фрагментарну «Я-концепцію», неадекватне самооцінювання та самоакцептивні розлади у сприйманні та прийнятті своєї зовнішності, ставлення до виконання справ, соціальної поведінки й інших важливих адаптаційно-ідентифікаційних конструктів.

До покращення якості особистісного самоприйняття та нейтралізації ймовірних неадекватних ідентифікаційних практик призведе застосування ревіталізаційних технологій, що передбачають актуалізацію механізмів ампліфікації як самопідсилення та моделювання недеприваційних оптимістичних ліній особистісного розвитку. Вважаємо, що позитивна самоакцептація, адекватна з тенденцією до завищення самооцінка, просоціальне самоствердження повинні стати функціональними механізмами ревіталізації особистості як подолання перепон і відчужень повноцінного розвитку, спотвореного режимом деприваційних обмежень. Констатовані результати засвідчують нагальність потреби виваженого і професійного психолого-педагогічного супроводу депривованих дітей підліткового віку, а також необхідність надання їм ревіталізаційної допомоги з активним задіянням сучасних розвивальних психотехнологій.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у здійсненні крос-культурних теоретико-емпіричних розвідок із метою пошуку типологічних збігів / розбіжностей у психогенезі депривованих дітей.

#### **Список використаних джерел**

1. Брецько І. І. Психоемоційне вигорання підлітків в умовах сімейної депривації : [монографія] / І. І. Брецько. – Мукачево : МДУ, 2015. – 293 с.
2. Гошовська О. Особливості самоприйняття і психозахисту дітей у процесі соціалізації / О. Гошовська // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XIII, ч. 1. – К., 2011. – С. 92–99.

3. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : [монографія] / Ярослав Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.
4. Колышко А. М. Психология самоотношения : учеб. пособ. / А. М. Колышко – Гродно : ГрГУ, 2004. – 102 с.
5. Прихожан А. М. Дети без семьи / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
6. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 286 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bretcko I. I. Psychoemocijne vyhorannja pidlitkiv v umovach simejnoji depryvaciji : [monografija] / I. I. Bretcko. – Mukachevo : MDU, 2015. – 293 s.
2. Hoshovska O. Osoblyvosti samopryjnattja i psychozachystu ditej u procesi socialisaziji / O. Hoshovska // Problemy zahalnoji ta pedahohichnoji psycholohiji. Zbirnyk naukovych prac Instytutu psycholohiji im. H. S. Kostjuka NAPN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka. – Т. XIII, ch. 1. – К., 2011. – S. 92–99.
3. Hoshovskyy Ya. Revitalizacija depryvovanoji osobystosti : [monografija] / Ya. Hoshovskyy. – Drohobytch : Kolo, 2008. – 480 s.
4. Kolyshko A. M. Psihologiya samootnosheniya : ucheb. пособ. / A. M. Kolyshko. – Grodno : GrGU, 2004. – 102 s.
5. Prichojan A. M. Deti bez semji / A. M. Prichojan, N. N. Tolstych. – М. : Pedagogika, 1990. – 160 s.
6. Stolin V. V. Samosoznaniye lichnosti / V. V. Stolin. – М. : MGU, 1983. – 286 s.

*Received January 8, 2018*

*Revised February 9, 2018*

*Accepted February 20, 2018*

УДК 615.1:159.9.072:37.06

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.62-80

*Н. В. Гончаренко*  
[goncharenkonatalia@gmail.com](mailto:goncharenkonatalia@gmail.com)

*М. В. Білоус*  
[marivictory@ukr.net](mailto:marivictory@ukr.net)

## Психологічні особливості прояву синдрому «емоційного вигорання» у провізорів–інтернів

---

Honcharenko N. V. Psychological peculiarities of pharmacists-interns' emotional burnout syndrome manifestation / N. V. Honcharenko, M. V. Bilous // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 62–80.

---

**N. V. Honcharenko, M. V. Bilous. Psychological peculiarities of pharmacists-interns' emotional burnout syndrome manifestation.** The review of native and foreign researchers' works on the issue of the emotional burnout, the analysis of scientific sources from the theoretical and methodological and applied aspects of problematics are done in the article. The syndrome of the «emotional burnout» is analyzed, basic symptoms and factors that result in his origin are considered. The reasons and symptomatology of the emotional burnout of pharmaceutical workers, the essence and specifics of psychological aspects of their professional activities are defined; their personality and communicative qualities and psychological characteristics are described, they help in-process and such that prevent their to professional activities. The level of the «emotional burnout» is studied among pharmacists-interns. It is found out, that pharmaceutical workers are the special category of professionals having a high risk to acquire the emotional burnout, through the specifics of the professional activities. It is shown that communication with sick people, aggravation of sense of responsibility, influence of the stress factors lead to the appearing so-called syndrome of «professional burnout», that negatively influences not only on efficiency, but also on whole man's health. During the research of the «emotional burnout» syndrome, it was distinguished important, to our opinion, factors that could influence the level of its development: state of health, activity, mood, anxiety, depression, neuroticism. The study showed that the emotional component of mental health of most pharmacists-interns was characterized by relative firmness, good feeling, high activity, general posi-

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

M. V. Bilous – the scientific contribution of the co-author is 50% .

tive background of mood, measurable anxiety, confidence in themselves, social courage. It is established that the emotional burnout threatens almost one third of pharmacists-interns.

**Key words:** emotional burnout, anxiety, depression, professional activities, stress, pharmacists-interns, professional burnout, prophylaxis.

**Н. В. Гончаренко, М. В. Білоус. Психологічні особливості прояву синдрому «емоційного вигорання» у провізорів-інтернів.** У статті здійснено огляд робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників із проблеми емоційного вигорання й аналіз наукових джерел із теоретико-методологічних і прикладних аспектів проблематики. Проаналізовано синдром «емоційного вигорання», розглянуто основні симптоми та чинники, що призводять до його виникнення. Визначено причини й симптоматику емоційного вигорання фармацевтичних працівників; сутність і специфіку психологічних аспектів їх професійної діяльності, охарактеризовано їх особистісні та комунікативні якості й психологічні характеристики, що допомагають у роботі, та такі, що перешкоджають їх професійній діяльності. Досліджено рівень емоційного вигорання серед провізорів-інтернів. З'ясовано, що фармацевтичні працівники є особливою категорією професіоналів, що мають високий ризик набуття емоційного вигорання через специфіку своєї професійної діяльності. Показано, що спілкування з хворими людьми, загострення почуття відповідальності, вплив стресових чинників – усе це нерідко призводить до виникнення так званого синдрому «професійного вигорання», який негативно впливає не лише на працездатність, але і на здоров'я людини загалом. У ході дослідження синдрому «емоційного вигорання» виокремлено важливі, на нашу думку, чинники, що можуть впливати на рівень його розвитку: самопочуття, активність, настрої, тривожність, депресивність, невротичність. Дослідження показало, що емоційний компонент психічного здоров'я більшості провізорів-інтернів характеризується відносною стійкістю, хорошим самопочуттям, високою активністю, загальним позитивним тлом настрою, помірною тривожністю, упевненістю в собі, соціальною сміливістю. Установлено, що майже третині провізорів-інтернів загрожує емоційне вигорання.

**Ключові слова:** емоційне вигорання, тривожність, депресивність, професійна діяльність, стрес, провізори-інтерни, професійне вигорання, профілактика.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах зростають вимоги до професійного рівня фармацевтичних працівників, що зумовлює певні перетворення в системі медичної освіти й організації підготовки провізорів і розвитку їх професійної та фахової компетентності. Відповідно, збільшуються психологічні навантаження і, як наслідок, кількість стресових ситуацій на робочому місці, що призводить до серйозних ускладнень, у тому числі до

емоційного вигорання [4; 6]. У цьому контексті проблема збереження психічного здоров'я майбутніх провізорів становить інтерес для психологічної науки, оскільки її розробка є надзвичайно актуальною та важливою для вирішення низки питань освітнянської практики, пов'язаних, зокрема, з успішною адаптацією до навчання у закладах вищої освіти, успішністю у навчанні, мотивацією до навчання, а отже – якістю підготовки майбутніх спеціалістів фармацевтичної галузі.

**Аналіз останніх досліджень з цієї проблеми.** Проблема професійного вигорання особистості була предметом численних досліджень у психології. Експериментальні й теоретичні дослідження поведінки фахівців соціономічних професій свідчать про їх схильність до професійних деформацій [1; 3; 15; 17]. Однією з передумов розвитку професійних деформацій особистості є професійне вигорання, або синдром «емоційного вигорання». В останні два десятиліття інтерес дослідників привертає специфічний вид професійного захворювання осіб, що працюють із людьми – медичних і фармацевтичних працівників, 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 було введено у 1974 році американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергом для характеристики психологічного стану здорових людей, що перебувають в інтенсивному спілкуванні з клієнтами в емоційно напруженій атмосфері. У наш 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 дає змогу людині дозувати й економно витратити енергетичні й емоційні ресурси. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (2011), синдром вигорання – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі й втомою, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань, а також уживанням алкоголю та інших психоактивних речовин із метою отримання тимчасового полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності й (у багатьох випадках) суїцидальної поведінки. Центральне місце в розвитку вигорання як наукової концепції зайняли роботи К. Маслач та її колеги (С. Джексон і А. Пайнс). Розроблені ними моделі



вигорання послужили основою для проведення подальших досліджень феномену [10; 11; 12; 13; 14].

Науковий інтерес привертають роботи науковців, присвячені аналізу конкретних стадій та моделей синдрому «емоційного вигорання»:

- однофакторна модель (Пайнс, Аронсон). Відповідно до неї, вигорання – це стан фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно первантажених ситуаціях;

- двофакторна модель (Д. Дирендонк, В Шауфелі, Х. Сиксма). Відповідно до зазначеної моделі, синдром вигорання зводиться до двомірної конструкції, що складається з виснаження і деперсоналізації;

- трифакторна модель (К. Маслач, С. Джексон), у якій вигорання розглядається як реакція-відповідь на тривалі професійні стреси міжособистісних комунікацій, що включає три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень;

- чотирифакторна модель (Firth, Mims, Iwanicki, Shwab). У цій моделі емоційного вигорання один із елементів (емоційне виснаження, деперсоналізація або редукції особистих досягнень) розділяють на два окремі фактори [8].

В. В. Бойко у структурі емоційного вигорання виокремив три фази:

- 1) напруги, для якої характерно переживання психотравмуючих обставин, тривога і депресія, невдоволення собою;

- 2) резистенції, що характеризується неадекватним вибірковим емоційним реагуванням, емоційно-моральною дезорієнтацією, розширенням меж економії емоцій, редукцією професійних обов'язків;

- 3) виснаження, що характеризується емоційним дефіцитом, емоційною відчуженістю, особистісною відчуженістю (деперсоналізацією), психосоматичними та психовегетативними порушеннями [1; 2; 8].

Серед вітчизняних психологів, які досліджували специфіку детермінації та перебігу професійного вигорання на теренах українського професійного середовища, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, О. Китаєв-Смик, О. Солодухова, Т. Яценко.

М. Є. Водоп'янов визначає емоційне вигорання як довготривалу стресову реакцію, що виникає внаслідок тривалих професійних стресів середньої ефективності [5].

Н. В. Самоукіна застерігає стосовно «професійного вигорання», яке виникає в результаті внутрішнього накопичення негативних емоцій без «розрядки» або «звільнення» від них. Професійне вигорання призводить до виснаження особових ресурсів, емоційної енергії у людини [4]. За своєю сутністю, професійне вигорання – це дистрес або третя стадія загального адаптаційного синдрому – стадія виснаження (за Г. Сельє), а Е. Морроу запропонував яскравий емоційний вигляд, що відображає, на його думку, стан працівника, який випробовує дистрес професійного вигорання: «Запах психологічного дроту, що горить».

Чи складають фармацевтичні працівники групу ризику в тому випадку, коли ми говоримо про професійне вигорання? За даними М. Е. Сандомирського (2004) встановлено, що для фармацевтичних працівників медицина і сфера обслуговування поєднуються, створюючи подвійне навантаження. Такі твердження пояснюються тим, що упродовж робочого дня перед фахівцем проходить нескінченна низка осіб, частіше всього незнайомих, а це, свого роду, «конвеєрне» спілкування. Ситуація ускладнюється чинником постійного перебування працівника аптеки у гнітючій атмосфері чужих негативних емоцій, коли він слугує або розрадником, або, навпаки, – мішенню для проявів роздратування й агресії. До цього додається і вантаж відповідальності за результати роботи, тому наслідком усього цього може бути, крім погіршення здоров'я працівника аптеки, ще й стійке зниження результативності його праці – професійна криза. Саме так стверджує С. Пашутін (2007), розглядаючи проблему професійного вигорання фармацевтичних працівників з погляду уникнення падіння об'єму продажів у аптеці. Автор пропонує диференційований підхід до відвідувачів аптек, з урахуванням їх психологічних особливостей сприйняття навколишньої дійсності [3; 4; 5].

У дослідженні М. В. Білоус (2013) здійснено аналіз чинників, що впливають на психоемоційне здоров'я аптечних працівників. Зокрема, на наявні неприємності на роботі вказали 351 (35,03%) із 1002 респондентів. На додаткове запитання «Що конкретно Вас турбує?», на жаль, 19,76% із загальної кількості працівників аптек відзначають недружні стосунки в колективі. На запитання «Чи виникає роздратування при спілкуванні з відвідувачами аптеки?» ствердно відповіли 24,65%, а на низьку заробітну плату вказали 70,16% респондентів. За результатами дослідження встановлено, що рівень негативних чинників, що впливають на психоемоційний стан здоров'я аптечних працівни-

ків, показовий у першій професійній групі «Керівники». Це дає підстави апріорно припустити низький рівень психоемоційної стійкості цієї групи аптечного персоналу та її схильності до синдрому «емоційного вигорання» [4].

Вищевикладене дає підстави зробити висновок, що питання емоційного вигорання фармацевтичних працівників недостатньо узагальнені й вивчені, вони вимагають постійної і підвищеної уваги, оскільки працівники фармацевтичної галузі належать до групи ризику, схильної до синдрому «емоційного вигорання».

**Мета статті** – здійснити аналіз наукових джерел із теоретико-методологічних і прикладних аспектів проблематики; визначити сутність і специфіку психологічних аспектів професійної діяльності фармацевтичних працівників; виявити рівень емоційного вигорання серед провізорів-інтернів; визначити причини та симптоматику емоційного вигорання фармацевтичних працівників.

**Методи та методики.** Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. *Теоретичні:* аналіз, синтез, теоретичне моделювання, узагальнення матеріалів, представлених у науковій літературі щодо досліджуваної проблеми; *емпіричні:* спостереження, бесіда, анкетування, експеримент; психодіагностичні методи: методика діагностики рівня емоційного вигорання (В. Бойко); методика діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності та настрою; опитувальник вимірювання ситуативної й особистісної тривожності (Ч. Д. Спілбергер, адаптація Ю. Л. Ханіна), методика експрес-діагностики неврозу (К. Хек, Х. Хесс); статистичні (порівняльний та кореляційний аналіз); інтерпретаційні (аналіз, синтез, систематизація отриманих даних).

Відповідно до визначених емпіричних показників і методичного інструментарію **експериментальною базою дослідження** стала група респондентів, яку склали провізори-інтерни Української військово-медичної академії м. Києва. Вибірка складалася зі 120 провізорів-інтернів. Середній вік досліджуваних – 23,6 року.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** На сьогодні синдром «емоційного вигорання» – один із найдосліджуваніших феноменів деструктивного впливу на особистість, особливості її професійного становлення. Серед учених, які досліджували проблему емоційного вигорання, Л. М. Карамушка, С. Д. Максименко, Т. В. Зайчикова, Е. Ф. Зеєр, В. О. Орел, Т. В. Форманюк, Н. В. Назарук та ін.

Поняття «професійне вигорання» почали застосовувати у зарубіжній психології наприкінці ХХ століття (Н. Bradley, Н. Freudemberger, 1974; С. Maslach, 1982; К. Kondo, 1991 та ін.). При цьому в західному суспільстві термін «burnout» (вигорання) знайшов не лише наукове, а й соціальне поширення. Його застосовують уже як самостійне суспільне, буденне поняття, яке означає «стан, що характеризується надвисокою втомою або хворобливістю, зокрема фізичною або ментальною, котра виникає внаслідок важкої праці» (Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, 2000). Професійне вигорання у редакції «burnout» – «вигорання» як синдром має офіційний статус у Міжнародній класифікації хвороб 10-го перегляду (ICD-10): розділ 21, кластер «Z 73 – проблеми, пов'язані з ускладненнями управління власним життям», пункт «Z 73.0 – стан виснаження», що вказує на факт професійного вигорання як на стан початку хвороби [7; 8].

Афективні симптоми вигорання проявляються, насамперед, у депресивному, понурому настрої. Хоча такий настрій достатньо динамічний і його рівень може змінюватись під впливом низки чинників, однак загальний песимістичний настрій і занепад духу превалюють [17]. Емоційні та фізичні ресурси людини перебувають на межі повного виснаження у зв'язку з великими затратами енергії на подолання стресових впливів. Унаслідок зниження рівня емоційного контролю в суб'єкта з'являється відчуття тривоги, виникають невизначені страхи, нервозність. Одним із домінуючих проявів вигорання на індивідуально-психологічному рівні є почуття провини, наявність якого вказує низка результатів досліджень [11; 14; 16].

У міжособистісних контактах професіонал, який характеризується наявністю вигорання, стає роздратованим, надмірно чутливим до впливів соціального середовища. Емоційна черствість стосовно оточуючих людей може супроводжуватися спалахами роздратованості й гніву. На рівні організації фахівець відчуває дискомфорт, у нього виникає невдоволення роботою.

Когнітивні симптоми вигорання на індивідуально-психологічному рівні пов'язані з порушенням перебігу психічних процесів і функцій. Порушується перебіг мислення, з'являються розлади пам'яті й уваги, що проявляється в зниженні концентрації уваги, забуванні інформації, виникненні помилок в усній і писемній мові. Професіоналу стає важко виконувати складні завдання, в силу ригідності й схематичності мислення. Прийняття

рішень, особливо в складних ситуаціях, може сприяти переходу від активного вирішення проблем у світ фантазій і мрій. Когнітивні прояви вигорання на рівні міжособистісних контактів характеризуються цинічним і негуманним сприйняттям своїх клієнтів. При цьому формується уявлення про себе як непогрішну і значущу особу, переконану в своїй правоті. Негуманне і цинічне ставлення до клієнтів закріплюється й у мові професіоналів, що особливо наочно проявляється в їх лексиконі.

На організаційному рівні виникають аналогічні негативно забарвлені уявлення про своїх колег і керівництво, формується надмірно критичне ставлення до оточуючих людей, що може призвести до агресивної поведінки, спрямованої проти своїх колег [17].

Фізичні симптоми зазвичай групуються в три категорії. Перша група являє собою невизначені скарги на фізичний дистрес: головні болі, запаморочення, нервові тики, м'язові та суглобові болі. Сюди ж належать порушення сну, сексуальні розлади, проблеми, пов'язані з втратою або надлишком ваги. Основною фізичною ознакою вигорання є загальна втома. Друга категорія являє собою різноманітні психосоматичні захворювання, до яких належать розлади кишково-шлункового тракту, серцево-судинні захворювання. Третя категорія фізичних симптомів включає окремі фізіологічні реакції (підвищення тиску, високий рівень холестерину, зменшення електричного опору шкіри тощо), які є відображенням типової реакції на дію стресових чинників.

Група поведінкових симптомів на індивідуально-психологічному рівні пов'язана з підвищенням загального рівня збудження. Суб'єкт із високим рівнем вигорання характеризується непосидючістю, гіперактивністю, нездатністю концентруватися на чому-небудь. Його поведінка вирізняється імпульсивністю, прямолінійністю, з одного боку, і нерішучістю, схильністю відкладати справи з дня на день, з іншого. Напруженість, викликана роботою, призводить до підвищеного вживання стимуляторів (кава, тютюн, алкоголь, лікарські засоби), що розглядається суб'єктом як спосіб боротьби з хронічним стресом [11].

Однак така стратегія поведінки є помилковою, оскільки не тільки негативно впливає на здоров'я, призводячи до появи залежностей, але і знижує внутрішньоособистісні енергетичні ресурси, необхідні для боротьби зі стресом. Міжособистісний рівень характеризується двома формами поведінки. З одного боку, спостерігається агресивна поведінка стосовно оточуючих, що по-

роджує конфлікти як на роботі, так і в сімейному житті. З іншого боку, може проявлятися тенденція до соціальної ізоляції, уникнення контактів із людьми. Робоча поведінка суб'єкта характеризується зменшенням продуктивності професійної діяльності та порушеннями трудової дисципліни. Це знаходить свій вияв у запізненнях і передчасному самовільному завершенні робочого дня, збільшенні кількості пропущених днів через хворобу, очікуванні якнайшвидшого закінчення робочого дня. Професійна активність характеризується відсутністю творчої ініціативи і небажанням змінювати щось у своїй роботі, байдужістю до виконання професійних обов'язків.

Мотиваційні симптоми вигорання на рівні індивіда виражаються в протиріччі між романтичним образом професії і реальністю, що призводить до втрати сенсу своєї роботи, її значущості. Мотиваційні прояви організаційного рівня пов'язані: з відсутністю бажання працювати, зниженням ролі духовних цінностей у професії, низьким рівнем моралі, небажанням брати на себе відповідальність та ініціативу в роботі [17]. Аналіз конкретних досліджень синдрому «психічного вигорання» показує, що основні зусилля психологів були спрямовані на виявлення чинників, які викликають вигорання. Традиційно ці чинники групувалися в два великі блоки: особливості професійної діяльності й індивідуальні характеристики самих професіоналів [9; 17]. 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.

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 розсудливим, відповідальним за свої дії.

Проте у багатьох сучасних фармацевтичних працівників відзначається стан емоційної напруги в професійній діяльності

[3; 4]. Особливо великий вплив емоційної напруги зауважено у фармацевтичних працівників, які тільки розпочали свою професійну діяльність. 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). Фармацевтична діяльність характеризується значною розумовою напругою. Це пов'язано з необхідністю приймання, аналізу й обробки інформації, обсяг якої в теперішній час значно збільшився [3; 4]. До того ж праця фармацевтичного працівника, як і медичного, є творчою і часто вимагає індивідуального підходу до кожного відвідувача аптеки. Вирішення таких завдань призводить до виняткового напруження сенсорного апарату, уваги, пам'яті, активного мислення та емоційної сфери [4].

Фармацевтичний працівник ніби замикається в собі, встановлює стіну між собою і відвідувачем аптечного закладу, прагнучи таким чином захиститися від сильніших стрес-факторів, і це, звичайно, погіршує взаємовідносини між ними, знижує продуктивність його діяльності. Оскільки фармацевтична діяльність передбачає взаємодію з відвідувачами аптеки, колегами, керівництвом, колективом, у процесі саме цієї взаємодії найчастіше виникають міжособистісні конфлікти. Провізор (фармацевт) у процесі трудової діяльності взаємодіє з різними типами конфліктних особистостей. Після перебування в напружених психологічних ситуаціях багато фармацевтичних працівників відчувають розбитість, пригніченість, сонливість. 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. Професійна етика зобов'язує 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. Як наслідок, у деякої частини 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.

Найбільш схильні до «вигорання» ті, хто реагує на напружені ситуації агресивно, нестримано. До тих осіб, які «згорають», відносять і «трудоголіків» – людей, які вирішили повністю присвятити себе роботі й працюють до самозабуття. Спробуємо систематизувати групи ризику фармацевтичних працівників, які найбільш схильні до синдрому вигорання.

1. Інтроверти. Інтровертована особистість, занурена у свій психологічний світ, зайнята собою, своїми почуттями, ідеями, враженнями, мало цікавиться іншими людьми, виявляючи безпорадність у ситуації, що вимагає взаємодії та співробітництва з оточуючими. Як правило, інтровертність супроводжується недостатністю інтуїції, чутливості, тактовності в міжособистісних стосунках, низьким рівнем емпатії з недостатньою здатністю відкликатися на біль і страждання інших.

2. Особливо швидко «вигорають» співробітники, індивідуально-психологічні особливості яких не узгоджуються з професійними вимогами комунікативних професій. Вони не мають надлишку життєвої енергії, характеризуються скромністю та сором'язливістю, схильні до замкнутості й концентрації на предметі професійної діяльності. Саме вони здатні накопичувати професійний дискомфорт.

3. Люди, які відчувають постійний внутрішній конфлікт у зв'язку з роботою. Постійне переживання, особливо неусвідомленого конфлікту, вимагає більшої витрати сил та енергії.

4. Інтенсивна тривога заважає адекватно оцінювати ситуацію, визначати можливі варіанти її розвитку і вибирати найправильніше за цих обставин рішення. Страх, паніка у провізора (фармацевта) розривають його комунікацію з відвідувачем аптечного закладу, 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 і емоційно врівноваженим спеціалістам.

5. Жінки, що переживають внутрішню суперечність між роботою та сім'єю, а також тиск у зв'язку з необхідністю постійно

доводити свої професійні можливості в умовах жорсткої конкуренції.

6. Працівники з нестабільною діяльністю, пов'язаною з хронічним страхом втрати робочого місця. Також працівники, що займають на ринку праці позицію зовнішніх консультантів, змушених самостійно шукати собі клієнтів.

7. Працівники, що працюють в екстремальних умовах та стикаються з постійним ризиком для життя та здоров'я.

Досліджуючи синдром «емоційного вигорання», ми виокремили важливі, на нашу думку, чинники, що можуть впливати на рівень його розвитку: самопочуття, активність, настрій, тривожність, депресивність, невротичність [6; 8].

**Результати дослідження.** У ході проведення досліджень про яву синдрому «професійного вигорання» нами було розроблено анкету та проведено анкетне опитування працівників аптечних закладів. У анкетуванні приймали участь 120 провізорів-інтернів. Середній вік досліджуваних – 23,6 року. Ознаки емоційного вигорання визнали в себе близько 18% досліджуваних провізорів-інтернів. Їм здається, що вони мають більшість із перелічених симптомів синдрому «емоційного вигорання». 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 синдрому «емоційного вигорання» (погіршений настрій, напруження, дратівливість, відчуття спустошення, 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% провізорів-інтернів не задумувалися над проблемою емоційного вигорання і не спостерігали у себе відповідної симптоматики.

До співпраці провізора і медичного психолога позитивно ставляться більшість (95%) опитуваних провізорів-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% провізорів-інтернів узагалі не розуміють доцільності співпраці фармацевтичного працівника і медичного психолога. Водночас 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% майбутніх провізорів. Сприймають здоров'я як незалежну від хвороби категорію лише 15%. Своєї особистої системи оздоровлення дотримується трохи більше 13% провізорів-інтернів. Спеціально витрачають кошти на підтримку свого здоров'я (здорове харчування, фітнес, оздоровчий відпочинок, вітаміни) близько чверті (24%) респондентів.

Згідно з результатами експрес-діагностики неврозу, низький рівень невротизації свідчить про емоційну стійкість, позитивне тло переживань (спокій, оптимізм), ініціативність, про почуття власної гідності, незалежності, соціальної сміливості, про легкість у спілкуванні. Високий рівень свідчить про виражену емоційну збудливість, у результаті чого з'являються негативні переживання (тривожність, напруженість, неспокій, дратівливість, розгубленість). Спостерігається безініціативність, яка формує переживання, пов'язані з незадоволенням бажань, іпохондричну фіксацію на соматичних відчуттях й особистісних недоліках, труднощі у спілкуванні, соціальну боязкість і залежність.

Згідно з методикою визначення стресостійкості та соціальної адаптації, рівень опірності стресу може бути високим, середнім і низьким. Проведене нами дослідження виявило, що високий рівень опірності стресу притаманний 35,83% провізорів-інтернів, а середній – 28,33%. Водночас застосована методика показала, що більше третини (35,83%) досліджуваних мають проблеми зі стресостійкістю.

Результати дослідження за опитувальником САН показали, що гарний та відмінний настрій на час дослідження мали 95,00% провізорів-інтернів.

Загалом же слід зазначити, що опитувальник САН виявив переважно позитивний психоемоційний стан досліджуваної вибірки.

Результати дослідження за методикою орієнтовної оцінки здорової поведінки виявили, що відмінне ставлення до свого здоров'я мали 27,50% студентів; добре – 44,17%; відносно добре – 26,67%; посереднє – 1,67%. Дослідження за методикою оцінки рівня нервово-психічної стійкості виявило, що висока нервово-психічна стійкість притаманна 1,67% провізорів-інтернів; добра – 38,33%; задовільна – 51,67%; незадовільна – 8,33%.

Результати дослідження за методикою Ч. Спілберга – Ю. Ханіна виявили, що, загалом, рівень як особистісної (87,50%), так

і реактивної (88,33%) тривожності досліджуваних знаходиться в межах норми. Водночас близько восьмої частини провізорів-інтернів характеризується підвищеним рівнем тривожності.

Результати дослідження за методикою діагностики рівня емоційного вигорання представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Зведені результати за методикою діагностики рівня емоційного вигорання**

Рівні сформованості	Фази					
	Напруження		Резистенція		Виснаження	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	67	55,83	26	21,67	51	42,50
Середній	47	39,17	57	47,50	58	48,33
Високий	6	5,00	37	30,83	11	9,17

Під час кількісного опрацювання результатів дослідження ми провели аналіз значущих кореляційних зв'язків, а також виявили ті чинники, що призводять до розвитку емоційного вигорання.

Результати дослідження за методикою діагностики рівня емоційного вигорання показали, що фаза напруження на момент дослідження спостерігалася у сформованому вигляді у 5,00% опитуваних. 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 незадоволення собою, навіть власної нікчемності, відсутності виходу.

Фаза резистенції означає опір психологічним захистам. Люди, з якими працює особа, починають її дратувати, особливо відвідувачі аптечного закладу. 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, що викликають стрес: співчуття, емпатію, навіть оточуючих людей загалом.

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

спеціаліст усе 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, синдром «емоційного вигорання» зумовлюється такими чинниками: емоційне відчуження, редукція професійних обов'язків, тривога і депресія.

### **Висновки.**

1. Проведений аналіз теоретичних і емпіричних досліджень із проблеми емоційного вигорання дає змогу виявити деякі стабільні моменти в його розумінні. Емоційне вигорання визначається як професійний феномен, розглядається як стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, що 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. Формується цей феномен під впливом комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників і має незворотний характер.

2. Фармацевтичні працівники є особливою категорією спеціалістів, що мають високий ризик набуття емоційного вигорання через специфіку своєї професійної діяльності. Спілкування з хворими людьми, загострення почуття відповідальності, вплив стресових чинників – усе це нерідко призводить до виникнення так званого синдрому «емоційного вигорання», який негативно впливає не лише на працездатність, але і на здоров'я людини загалом.

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

4. Під час дослідження ми виокремили чинники, що впливають на виникнення синдрому «емоційного вигорання»: особистісні та ситуативні. Слід зазначити, що серед причин емоційного вигорання провізорів-інтернів є недостатня фахова компетентність, стурбованість щодо можливої втрати роботи, високе емоційне навантаження, пов'язане з виконанням професійних обов'язків, конфлікти з відвідувачами аптечного закладу тощо.

**Перспективи подальших досліджень.** Цим дослідженням проблема емоційного вигорання провізорів-інтернів не вичерпується. Планується створення профілактичної програми з метою запобігання емоційному вигоранню у провізорів-інтернів та провізорів-спеціалістів, які тільки розпочали свою професійну діяльність.

#### **Список використаних джерел**

1. Бойко В. В. Синдром емоціонального вигорання в професіональному общении / В. В. Бойко. – СПб., 1999. – 105 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
3. Білоус М. В. Синдром «професійного вигорання» у фармацевтичних працівників / М. В. Білоус // Збірник матер. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, присвячений 50-літтю створення кафедри організації та економіки фармації Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького. – Львів, 2014. – С. 14–16.
4. Білоус М. В. Науково-практичне обґрунтування активно впливаючих факторів на структуру та рівень захворюваності аптечних працівників (на прикладі Запорізької області) : дис. ... канд. фармацевт. наук : 15.00.01 / Марія Вікторівна Білоус. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2013. – 297 с.
5. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с. ; ил. – (Серия «Практическая психология»).
6. Гончаренко Н. В. Психологічні чинники збереження психічного здоров'я майбутніх лікарів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Наталія Володимирівна Гончаренко. – Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАМН України, 2015. – 192 с.
7. Котвіцька А. А. Синдром професійного вигорання у працівників фармацевтичної галузі / А. А. Котвіцька, Н. О. Пузак, О. А. Пузак. – Харків : НФУ, 2015.
8. Маляр-Газда Н. М. Емоційне вигорання – актуальна проблема медицини сьогодення / Н. М. Маляр-Газда // Науково-практичний журнал для педіатрів та лікарів загальної практики – сімейної медицини. – 2015. – № 3. – С. 15–18.

9. Dion G. Le burnout chez les educatrices en garderie: proposition d'un modele theorique / G. Dion // *Apprentissage et Socialisation*. – 1989. – Vol. 12 (4). – P. 205–215.
10. Maslach C. *Maslach Burnout Inventory Manual* / C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter. – Third edition. – California, Palo Alto : Consulting Psychological Press, Inc., 1996. – 52 p.
11. Maslach C. Burned-out / C. Maslach // *Human Behavior*. – 1976. – Vol. 5 (9). – P. 16–22.
12. Maslach C. Understanding burnout: Definition issues in analyzing a complex phenomenon / C. Maslach // *Job stress and burnout: Research, theory, and intervention perspectives* / Ed. W. S. Pain. – Beverly Hills ; London ; New Dehli, 1982. – P. 29–40.
13. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective / C. Maslach // *Professional burnout: Recent developments in the theory and research* / Ed. W. B. Schaufeli, Cr. Maslach & T. Marek. – Washington DC : Taylor & Francis, 1993. – P. 19–32.
14. Maslach C. Burnout: The loss of human caring / C. Maslach, A. Pines // *Experiencing Social Psychology*. – N. Y. : Knopf, 1979. – P. 246–252.
15. Mazur P. J. Differential impact of administrative, organizational and personality factors on teacher burnout / P. J. Mazur, M. D. Lynch // *Teaching and Teacher Education*. – 1989. – Vol. 5 (4). – P. 337–353.
16. Pines A. M. Burnout: An existential perspective / A. M. Pines // *Professional burnout: Recent developments in the theory and research* / Ed. W. B. Schaufeli, Cr. Maslach & T. Marek. – Washington DC : Taylor & Francis, 1993. – P. 33–51.
17. Schaufeli W. B. The burnout companion to study and practice: A critical analysis / W. B. Schaufeli, D. Enzmann. – Washington DC : Taylor & France, 1998. – 220 p.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bojko V. V. Sindrom jemocional'nogo vygoranija v professional'nom obshhenii / V. V. Bojko. – SPb., 1999. – 105 s.
2. Bojko V. V. Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i na drugih / V. V. Bojko. – M. : Informacionno-izdatel'skij dom «Filin#», 1996. – 472 s.
3. Bilous M. V. Syndrom «profesijnogo vygorannja» u farmacevtychnyh pracivnykiv / M. V. Bilous // *Zbirnyk mater. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastju, prysvjachenyj 50-littju*



- stvorennja kafedry organizacii' ta ekonomiky farmacii' L'viv-s'kogo nacional'nogo medychnogo universytetu imeni Danyla Galyc'kogo. – L'viv, 2014. – S. 14–16.
4. Bilous M. V. Naukovo-praktychne obg'runtuvannja aktyvno vplyvajuchyh faktoriv na strukturu ta riven' zahvorjuvanosti aptechnyh pracivnykiv (na prykladi Zaporiz'koi' oblasti) : dys. ... kand. farmac. nauk : 15.00.01 / Marija Viktorivna Bilous. – Zaporizhzhja : ZDMU, 2013. – 297 s.
  5. Vodop'janova N. E. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika / N. E. Vodop'janova, E. S. Starchenkova. – 2-e izd. – SPb. : Piter, 2009. – 336 s. ; il. – (Serija «Prakticheskaja psihologija»).
  6. Goncharenko N. V. Psychologichni chynnyky zberezhennja psychichnogo zdorov'ja majbutnih likariv : dys. ... kand. psychol. nauk : 19.00.04 / Natalija Volodymyrivna Goncharenko. – Kyi'v : Instytut psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAMN Ukrai'ny. 2015. – 192 s.
  7. Kotvic'ka A. A. Syndrom profesijnogo vygorannja u pracivnykiv farmacevtychnoi' galuzi / A. A. Kotvic'ka, N. O. Puzak, O. A. Puzak. – Harkiv : NFU, 2015.
  8. Maljar-Gazda N. M. Emocijne vygorannja – aktual'na problema medycyny s'ogodennja / N. M. Maljar-Gazda // Naukovo-praktychnyj zhurnal dlja pediatriv ta likariv zagal'noi' praktyky – simejnoi' medycyny. – 2015. – № 3. – S. 15–18.
  9. Dion G. Le burnout chez les educatrices en garderie: proposition d'un modele theorique / G. Dion // Apprentissage et Socialisation. – 1989. – Vol. 12 (4). – P. 205–215.
  10. Maslach C. Maslach Burnout Inventory Manual / C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter. – Third edition. – California, Palo Alto : Consulting Psychological Press, Inc., 1996. – 52 p.
  11. Maslach C. Burned-out / C. Maslach // Human Behavior. – 1976. – Vol. 5 (9). – P. 16–22.
  12. Maslach C. Understanding burnout: Definition issues in analyzing a complex phenomenon / C. Maslach // Job stress and burnout: Research, theory, and intervention perspectives / Ed. W. S. Pain. – Beverly Hills ; London ; New Dehli, 1982. – P. 29–40.
  13. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective / C. Maslach // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W. B. Shaufeli, Cr. Maslach & T. Marek. – Washington DC : Taylor & Francis, 1993. – P. 19–32.

14. Maslach C. Burnout: The loss of human caring / C. Maslach, A. Pines // *Experiencing Social Psychology*. – N. Y. : Knopf, 1979. – P. 246–252.
15. Mazur P. J. Differential impact of administrative, organizational and personality factors on teacher burnout / P. J. Mazur, M. D. Lynch // *Teaching and Teacher Education*. – 1989. – Vol. 5 (4). – P. 337–353.
16. Pines A. M. Burnout: An existential perspective / A. M. Pines // *Professional burnout: Recent developments in the theory and research* / Ed. W. B. Schaufeli, Cr. Maslach & T. Marek. – Washington DC : Taylor & Francis, 1993. – P. 33–51.
17. Schaufeli W. B. The burnout companion to study and practice: A critical analysis / W. B. Schaufeli, D. Enzmann. – Washington DC : Taylor & France, 1998. – 220 p.

*Received January 12, 2018*

*Revised February 15, 2018*

*Accepted March 7, 2018*

УДК 159.9.019:001.891.159.98.316.7

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.80-94

*Н. М. Гончарук*

[goncharuk.nat17@gmail.com](mailto:goncharuk.nat17@gmail.com)

## **Проблеми методології дослідження інтелектуального регулювання комунікації**

---

Honcharuk N. M. Problems of the methodology of research of intellectual regulation of communication / N. M. Honcharuk // *Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva*. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 80–94.

---

**N. M. Honcharuk. Problems of the methodology of research of intellectual regulation of communication.** The article analyzes the methodological approaches and directions of research of intellectual regulation of communication. In the structure of this process, three main components are identified, which are basic for the study of mental communicative behavior – linguistic, social and emotional intelligence. On the basis of theoretical and methodological analysis of the problem, the methods of research of these

varieties of intelligence have been determined. Thus, it is established that the study of linguistic intelligence occurs through the analysis of vocabulary, vocabulary definitions, discourse, dialogue and monologue speech. Methods of studying social intelligence have been defined and analyzed. It is found out that its basis is an analysis of a number of adaptive functions, status-role and social characteristics. The role of emotional intelligence in the system of intellectual regulation of communication is specified. It is proved that its main directions are an analysis of the ability to manage his own emotions and the ability to influence the emotions of others, which is studied by a number of experimental methods. It is noted that the function of intellectual regulation of communication is an integral mechanism that should be investigated in integrative unity.

On the basis of the data of the methodological research and the generalizations carried out, a schema of experimental work is elaborated. It can be used as the basis for both the experiment, and the diagnostic research of the mental communicative abilities of individual clients.

**Key words:** communication, intellectual regulation, linguistic intelligence, social intelligence, emotional intelligence.

**Н. М. Гончарук. Проблеми методології дослідження інтелектуального регулювання комунікації.** У статті проаналізовано методологічні підходи та напрями дослідження інтелектуального регулювання комунікації. У структурі цього процесу виокремлено три основні компоненти, які є базовими для вивчення ментальної комунікативної поведінки – лінгвістичний, соціальний та емоційний інтелект. На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми з'ясовано методи дослідження цих різновидів інтелекту. Так, встановлено, що вивчення лінгвістичного інтелекту відбувається шляхом аналізу словника, словникових дефініцій, дискурсу, діалогічного і монологічного мовлення. Визначено та проаналізовано методи вивчення соціального інтелекту. З'ясовано, що його основою є аналіз низки адаптивних функцій, статусно-рольових і соціальних характеристик. Конкретизовано роль емоційного інтелекту в системі інтелектуального регулювання комунікації. Доведено, що його головними напрямками є аналіз здатності керувати власними емоціями й уміння впливати на емоції інших, що вивчається шляхом застосування низки експериментальних методів. Зауважено, що функція інтелектуального регулювання комунікації є цілісним механізмом, який слід досліджувати в інтегративній єдності.

На основі даних методологічного дослідження та проведених узагальнень розроблено схему експериментальної роботи, яка може використовуватись як базове підґрунтя констатувального експерименту, так і основа діагностичного дослідження ментальних комунікативних здібностей окремих клієнтів.

**Ключові слова:** комунікація, інтелектуальне регулювання, лінгвістичний інтелект, соціальний інтелект, емоційний інтелект.

**Постановка проблеми.** Структурована система інтелектуального регулювання забезпечує координацію функцій аналізу та відповідає за логічне впорядкування комунікативного процесу. Інтелект є одним із найвищих регулятивних рівнів, що опосередковується складними інтегративними функціями кори головного мозку й характеризується абстрактно-символічним змістом психічної діяльності. Експериментальне дослідження інтелектуального регулювання комунікації проводиться з метою виявлення або уточнення закономірностей комунікативного розвитку особистості.

Забезпечення функціонування інтелектуального компонента комунікації здійснюється на основі інтелекту. Із позицій нашого дослідження інтелектом є аналітико-гносеологічний процес опрацювання інформації, який у комунікативній взаємодії представлений складною ієрархічною послідовністю механізмів соціально-комунікативної активності. Відносно комунікації інтелект виступає як: система міжфункціональних когнітивних процесів, які забезпечують ефективне оволодіння комунікативними навичками [1, с. 99]; структурований механізм аналізу комунікативної ситуації, представлений низкою процесуальних характеристик [5, с. 148]; ментальний набір поведінкових стратегій, що формують тип індивідуального реагування у різних комунікативних ситуаціях [12, с. 336]; адаптаційний механізм пристосування до умов соціуму [12, с. 304].

Описані підходи дають змогу уточнити основні дослідницькі стратегії інтелектуального регулювання комунікації: а) стратегію цілісного аналізу комунікативного акту, що дає змогу дослідити його міжфункціональні зв'язки; б) стратегію структурування комунікативної ситуації, що вивчає процесуальні характеристики спілкування; в) стратегію оцінки індивідуальної комунікації, що дає можливість диференціювати комунікативний тип; г) стратегію вивчення адаптаційного механізму пристосування до умов комунікативної взаємодії, яка з'ясовує гнучкість в організації комунікативної взаємодії.

Методологія аналізу інтелектуального регулювання комунікації передбачає проведення низки наукових досліджень щодо вивчення структурних компонентів комунікації.

Експериментальні розвідки показують, що з усіх структурно-типологічних характеристик інтелекту найважливішими для комунікації є лінгвістичний, соціальний та емоційний різновиди [3; 11]. Лінгвістичний компонент представлений знанням мови,

мовленневими здібностями, функціонуванням операційного та змістового блоків мислення. Соціальний інтелект відображений у регуляції міжособистісних взаємостосунків, соціальній адаптованості, здатності до інтеграції у систему суспільних відносин. Емоційний інтелект описується емпатійними та рефлексивними навичками взаємодії, спроможністю розуміти емоційні стани інших людей у різних комунікативних ситуаціях.

Вивчення лінгвістичного інтелекту, пов'язаного з операційно-змістовими характеристиками спілкування, здійснюється на основі аналізу мовленневих дій комунікантів і змістової складової їхньої комунікації. Для цього застосовують низку експериментальних методів.

Змістові характеристики мовлення як засобу комунікації визначають методом аналізу словника та словникових дефініцій. Дефініції, що розглядаються у межах цього методу, є логічними операціями з'ясування та пояснення змісту поняття [7, с. 159]. Простіше кажучи, дефініції – це визначення терміна. До них належать індуктивні судження, наприклад: а) екстраверти є комунікабельними (більший засновок); б) Ніколо Макіавеллі – екстраверт (менший засновок); в) отже, Ніколо Макіавеллі – комунікабельний (висновок). Індуктивні судження досліджують за методикою «Силогізми», яка вивчає здатність здійснювати умовиводи. Окрім того, для вивчення словника та словникових дефініцій застосовують тести «Словник», «Прості аналогії», «Складні аналогії», «Тлумачення прислів'їв і метафор». За їх допомогою вивчають багатство словникового запасу, вміння логічно пояснювати значення слів – усі ті процеси, що безпосередньо впливають на ефективність комунікації.

У літературі з комунікативної лінгвістики проблема дослідження лінгвістичного інтелекту розглядається у плані *контекстно-ситуативного аналізу дискурсу* – методу, за допомогою якого можна з'ясувати специфіку функціональних характеристик мовних одиниць у певних різновидах тексту [6, с. 9]. Дискурсом є завершена мовленнева діяльність людини (висловлювання, розповідь).

У психології дискурс вивчають на різних рівнях. Найелементарнішим є аналіз висловлювань – окремих речень і фраз, які вимовляють співрозмовники. Ефективними для дослідження висловлювань є методика малюнкових фрустраційних реакцій С. Розенцвейга і тест вербальної фрустрації Л. Собчик. Вони полягають в інтерпретації спонтанних висловлювань, які дослі-

джувані дають у відповідь на різноманітні фруструючі ситуації: позбавлення (privation), втрату (deprivation), конфлікт (conflict). За результатами тесту визначають такі психологічні характеристики, як спрямованість, тип і форму висловлювань. Окрім аналізу висловлювань, здійснюють контекстно-ситуативний аналіз тексту. Для цього аналізують його логічну побудову, завершеність, граматичне конструювання, структурованість, змістові та смислові характеристики.

У межах контекстно-ситуативного аналізу дискурсу та розгляду його психологічних характеристик проводять *контент-аналіз*. Він полягає у кількісному диференціюванні найуживаніших смислових конструктів. Опрацьовуючи текст, підраховують загальну кількість одиниць і з'ясовують, скільки з них належить до різних ціннісно-смислових категорій. Наприклад, у досліджуваному тексті орієнтовно визначено 50 смислових одиниць (простих речень) – їх і приймають за 100%. Із них 5 смислових одиниць (10%) указує на значущість статусно-рольових конструктів (висловлювань типу «я хороший організатор», «у колі друзів мене поважають»); 10 (20%) – емоційних («мені було весело», «я хвилювався»), 25 (50%) – мотиваційних («коло моїх інтересів – це музика»), 10 (20%) – інтелектуальних («я обізнаний у питаннях психології»). Для інтерпретації використовують критерії, відповідно до тематики дослідження, що проводиться. Уживаність тих чи інших конструктів свідчить про ціннісно-смислові переваги у спілкуванні.

Для детальнішого дослідження лінгвістичного інтелекту використовують *Гейдельберзький тест мовленнєвого розвитку* (Heidelberger Sprachentwicklungs Test), який складається з 13 субтестів: розуміння граматичних структур; утворення множини іменників; імітації граматичних структур; корекції семантично неправильних речень; словотворення; варіації назв; класифікації понять; запам'ятовування оповідання; утворення ступенів порівняння прикметників; взаємозв'язку вербальної та невербальної інформації; кодування і декодування наявної інтенції; конструювання речень; знаходження слів; відтворення розповіді [2, с. 69]. В україномовному середовищі цей тест мовленнєвого розвитку використовують в адаптаціях К. Крутій (2003), Н. Михайлової (1990).

Для визначення рівня усвідомлення та швидкості розуміння текстового матеріалу застосовують *інтелектуальний тест «Перевірка G»* (автор М. Мілан). Тест є швидкісним, склада-

ється зі 186 запитань, що потребують однослівної відповіді. На основі цього тесту визначають швидкість осмислення матеріалу, навички читання, вміння конструювати висловлювання, але найефективнішим є дослідження вербального осмислення та розуміння.

Зміст проблеми інтелектуального регулювання комунікації не вичерпується вивченням лінгвістичного інтелекту. Із позицій психологічного підходу важливим є розгляд соціального інтелекту, який полягає у здатності розуміти поведінку людей [11, с. 147]. Дослідження соціального інтелекту проводиться шляхом аналізу міжособистісних взаємостосунків, статусно-рольових чинників спілкування й адаптивних навичок. Із цією метою використовують соціометричні техніки, об'єктивні методи, стандартизовані самозвіти. З усього арсеналу *соціометричних технік* результативним є використання соціометрії Дж. Морено, автосоціометрії Л. Реснера, Я. Коломінського, референтометрії К. Щедриної. Усі ці методики дають змогу визначити статусний розподіл у малих групах і його вплив на комунікацію. Так, за допомогою соціометрії виявляють соціометричний статус (лідера, популярного, малопопулярного, ізольованого); наявність угруповань, рівень згуртованості у взаємостосунках. За допомогою автосоціометрії розкривають уявлення про свій соціометричний статус, центробіжні та центрострімкі установки у межах групи. На основі референтометрії досліджують емоційну привабливість і значущість учасників комунікативного процесу [10].

Особливий інтерес у межах вивчення соціального інтелекту представляють ті роботи, що надають інформацію про рівень сформованості соціальних здібностей. Ці відомості отримують на основі застосування комплексного *тесту дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда*, за допомогою якого вивчають психологічну проникність – здатність розуміти наміри, почуття, емоційні стани інших людей за особливостями їхньої поведінки. Тест спрямований на пізнання класів поведінки (вміння розпізнавати загальні комунікативні тенденції і розмежовувати їх); аналіз соціальних взаємостосунків; з'ясування логіки комунікативних ситуацій; усвідомлення змін поведінки; розуміння її результативності та здатності прогнозувати наслідки дій. Він складається з чотирьох субтестів: «історії із завершенням», «групи експресії», «вербальна експресія», «історії з доповненням». Окрім тесту Дж. Гілфорда, застосовується його модифікований варіант в адаптації Е. С. Михайлової [9].



Результативним також є *багатофакторний тест вивчення соціального інтелекту Т. Хана*, який досліджує його як різнокомпонентне явище. Найбільш значущими структурними елементами дослідник виокремлює такі: судження в ситуаціях комунікації, пам'ять на імена та особи, здатність до розпізнавання прихованих внутрішніх станів, почуття гумору, соціальну інформованість. Усі ці компоненти об'єднані одним інтелектуальним механізмом, яким виступають соціальні когнітивні здібності. Їх сформованість є показником рівня розвитку соціального інтелекту.

Невід'ємною характеристикою і важливим критерієм інтелектуального регулювання процесів комунікації є соціальна активність, що забезпечує здатність до активної взаємодії та узгодженості у спілкуванні. Нею називають усвідомлену надситуативну діяльність, що інтегрує у собі раціональне й емоційне начала (В. Косоєць [8]). Дослідження соціальної активності як складової інтелектуальної регуляції комунікації здійснюють за допомогою методики діагностики типу поведінкової активності Л. Вассермана та Н. Гуменюка, що виявляє п'ять типів соціально-поведінкової активності – від енергійно-імпульсивної до раціональної, схильної до розумової діяльності особистості [13, с. 531].

Ще однією основоположною і фундаментальною характеристикою інтелектуального регулювання комунікації є *емоційний інтелект* – когнітивна здібність керувати власними емоціями та впливати на почуття оточуючих. Виявлення особливостей емоційного інтелекту здійснюється шляхом аналізу рівня емпатії, рефлексії, дослідження здатності розуміти емоційні стани інших людей, що реалізується на основі використання низки психологічних методів і методик.

У межах дослідження емоційного інтелекту кількісні та якісні показники сформованості емоційної сфери дає змогу розглянути *тест вивчення емоційного інтелекту Н. Холла*. Визначальними для емоційно-інтелектуального розвитку є вміння усвідомлювати свої почуття та вербалізувати їх у спілкуванні – ці якості досліджує шкала «Емоційна обізнаність». За результатами тестування вивчають здатність керувати афектом у складних ситуаціях (шкала «Управління своїми емоціями»), мотиваційні навички (шкала «Самомотивація»). Високі показники за цими шкалами свідчать про сформованість навичок емоційного контролю. Не менш важливою інтелектуальною якістю є вміння розуміти емоції інших людей (шкала «Емпатія») та впливати

на їхній емоційний стан (шкала «Управління емоціями інших людей»). Усі ці тестові субшкали дають змогу визначити рівень емоційного інтелекту в структурі інтелектуального регулювання комунікації та його вплив на інтелектуальну поведінку комунікантів.

У подальшому інтерес до проблеми дослідження емоційного інтелекту стає виразнішим. Особливий інтерес представляє праця Д. Гоулмана, у якій описується методика вивчення здатності використовувати емоції людей і свої власні для досягнення цілей. Тест спрямований на вивчення п'яти основних якостей: 1) самосвідомості – усвідомлення власних почуттів і причин, що їх викликають; 2) самоконтролю – вміння контролювати власні емоції; 3) емпатії – здатності розуміти емоції інших і співпереживати їм; 4) майстерності будувати гармонійні відносини; 5) уміння мотивувати себе та інших для досягнення цілей.

Можливості інтерперсонального й інтраперсонального інтелекту досліджує *тест-самозвіт емоційного інтелекту (ЕМІн) Д. Люсіна*, який шляхом стандартизованої опитувальної процедури виявляє знання про особливості своєї емоційної сфери та знання про особливості емоційної сфери інших. Інтерперсональний (міжособистісний) емоційний інтелект передбачає виконання дослідження за такими шкалами: шкала М1 – інтуїтивне розуміння чужих емоцій; шкала М2 – розуміння чужих емоцій шляхом експресії; шкала М3 – загальна здатність до розуміння чужих емоцій. Інтраперсональний (внутрішньоособистісний) емоційний інтелект дає змогу вивчити характеристики: шкала В1 – усвідомлення своїх емоцій; шкала В2 – управління своїми емоціями; шкала В3 – контроль експресії. Ці здібності забезпечують функціонування спілкування на емоційному рівні, що дає змогу підвищити його ефективність.

Ще один стандартизований самозвіт *дослідження емоційного інтелекту (self report emotional intelligence) Н. Шутте* та його колег (Ж. Малуфа, Л. Холла, Д. Хаггерті, Дж. Купера, С. Голдена) спрямований на вимірювання відразу трьох аспектів емоційного інтелекту: 1) оцінки та вираження емоцій (appraisal and expression of emotion); 2) регулювання афекту (regulation of emotion); 3) використання почуттів (utilisation of emotion). Він виявляє особливості соціального функціонування емоційної сфери і дає відповідь на запитання, як емоційні здібності сприяють комунікативній поведінці [15].

Емоційний інтелект як поєднання адаптивних можливостей вираження, регулювання, оцінки та використання емоцій у ситуаціях спілкування досліджує *тест емоційного інтелекту Мейєра – Селовея – Карузо (MSCEIT)*. Автори окреслюють такі основні напрями дослідження емоційного інтелекту: 1) вираження й оцінювання своїх емоцій: вербальне; невербальне; 2) оцінювання емоцій інших людей: за невербальними проявами; на основі емпатії; 3) регулювання емоцій: власних; чужих; 4) використання емоцій у мисленні та діяльності: для глобального планування; креативного мислення; переадресації уваги; мотивації. У комунікативній поведінці важливу роль відіграє когнітивна складова емоційного інтелекту, пов'язана з використанням емоцій у спілкуванні. Так, опрацювання інформації про емоції оточуючих є основою побудови власного комунікативного процесу стосовно співрозмовників та опонентів [14].

Емоційний інтелект як відповідний рівень компетентності вивчає *глобальний тест емоційного інтелекту (GEIT)*, який базується на моделі емоційної компетентності Д. Гоулмана. У межах тесту інтелект пояснюється як здатність розпізнавати, розуміти й управляти емоціями. Він підрозділяється на чотири основні кластери: самопізнання, самоконтролю, соціальної обізнаності й управління взаєминами. Два останніх мають пряме відношення до комунікації, забезпечуючи її перебіг та створюючи умови для повноцінного розвитку комунікативних процесів.

Різномічні дослідження проблеми емоційної регуляції комунікативного акту свідчать про те, що функціональним регулятивним механізмом є емпатійна здатність. Її вивчення здійснюють за допомогою низки опитувальників, таких як шкала емоційного відгуку А. Меграбяна, Н. Епштейна, вивчення рівня емпатії І. Юсупова, аналіз рівня емпатійних здібностей В. Бойко.

Однією з найпопулярніших є *методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко*, спрямована не лише на визначення загального рівня емпатії, а й окремих її складових: раціонального, емоційного, інтуїтивного каналів емпатії, емпатійних установок, здатності до проникнення, ідентифікації. Раціональний канал емпатії дає змогу усвідомити стан і почуття іншої людини через зацікавленість та інтерес до неї. Емоційний канал полягає у співпереживанні, інтуїтивний – у здатності підсвідомо прогнозувати поведінку співрозмовника, виходячи зі свого минулого досвіду. Аналіз емпатійних установок створює

можливості з'ясувати, чи немає перешкод до спілкування через наявність деструктивних установок. Емоційна проникність й ідентифікація досліджуються через співпереживання, вміння поставити себе на місце партнера, здатність до наслідування.

Окрім емпатії, важливою інтелектуальною здібністю є рефлексія – майстерність комуніканта усвідомлювати, як його сприймає партнер по спілкуванню. Рефлексію як процес самопізнання досліджують за допомогою *методики вивчення рефлексивності А. Карпова* [4]. Вивчаючи рефлексію за допомогою тесту, аналізують три основні її складові: а) ситуативну рефлексію, що забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки у комунікативній ситуації; б) поведінкову, що полягає в обмірковуванні своєї поточної діяльності; в) ретроспективну, що проявляється в аналізуванні передумов, мотивів і причин комунікативної події. Дослідження здатності до рефлексії дає змогу визначити наявність інтелектуальних умінь і навичок аналізу свого комунікативного потенціалу й усвідомлення шляхом зовнішнього сприймання себе як учасника комунікативної події.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, теоретичний аналіз методології інтелектуального регулювання комунікації дає підстави для виокремлення трьох основних компонентів експериментальної діяльності – дослідження лінгвістичного, соціального й емоційного інтелекту. На основі цього нами визначено основні напрями експериментального дослідження інтелектуального регулювання комунікації (табл. 1).

**Таблиця 1**

**Напрями експериментального дослідження інтелектуального регулювання комунікації**

Структурні компоненти інтелектуального регулювання комунікації	Критерії аналізу	Методи та методики дослідження
1	2	3
<i>Лінгвістичний інтелект</i>	– Активний та пасивний словники; – словникові дефініції (визначення); – індуктивні судження;	– Аналіз словника та словникових дефініцій; – контекстно-ситуативний аналіз дискурсу;

## Продовження табл. 1

1	2	3
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– висловлювання як структурні одиниці діалогічного мовлення: їх спрямованість, тип, форма, конструювання речень;</li> <li>– дискурс як одиниця спілкування;</li> <li>– переказ тексту: усвідомлення та швидкість розуміння текстового матеріалу, словотворення, відтворення розповіді;</li> <li>– монологічне мовлення: його логічна побудова, завершеність, граматичне конструювання, структурованість, змістовно-сміслові характеристики, взаємозв'язок вербального та невербального мовлення</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– контент-аналіз;</li> <li>– методика малюнкових фрустраційних реакцій С. Розенцвейга;</li> <li>– тест вербальної фрустрації Л. Собчик;</li> <li>– Гейдельберзький тест мовленнєвого розвитку;</li> <li>– інтелектуальний тест «Перевірка G» М. Мілана</li> </ul>
<b>Соціальний інтелект</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Адаптивні функції;</li> <li>– соціальний статус і роль;</li> <li>– соціально-психологічна проникність: здатність розуміти особливості поведінки інших людей, приховані внутрішні стани, логіку комунікативних ситуацій; зміни та перетворення поведінки;</li> <li>– антиципація у структурі комунікації: вміння прогнозувати наслідки комунікативної поведінки;</li> <li>– соціально-пізнавальні функції: судження у ситуаціях комунікації; пам'ять на імена, події; соціальна інформованість;</li> <li>– соціальна активність</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Соціометрія Дж. Морено;</li> <li>– автосоціометрія Я. Л. Коломінського;</li> <li>– референтометрія К. В. Щедріної;</li> <li>– тест дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда;</li> <li>– багатофакторний тест Т. Хана;</li> <li>– методика діагностики типу поведінкової активності Л. І. Вассермана, Н. В. Гуменюка</li> </ul>

*Продовження табл. 1*

1	2	3
<i>Емоційний інтелект</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Мотиваційно-емоційна активність: уміння мотивувати себе й інших на досягнення цілей;</li> <li>– емоційне самопізнання: усвідомлення своїх емоцій і почуттів, розуміння причин, що їх викликають;</li> <li>– вираження й оцінювання власних емоцій: вербальне, невербальне;</li> <li>– управління емоціями: самоконтроль, контроль експресії;</li> <li>– емпатія: вміння співпереживати, раціональний, емоційний, інтуїтивний канали емпатії, емпатійні установки;</li> <li>– управління емоціями інших людей: інтуїтивне і раціональне розуміння чужих емоцій; регулювання почуттів;</li> <li>– оцінювання емоцій інших людей: за невербальними проявами; на основі емпатії;</li> <li>– рефлексія: самоаналіз себе з точки зору партнера по спілкуванню, ситуативний, поведінковий, ретроспективний різновиди рефлексії</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Методика дослідження емоційного інтелекту Н. Холла;</li> <li>– тест Д. Гоулмана;</li> <li>– тест дослідження емоційного інтелекту (EmIn) Д. В. Люсіна;</li> <li>– опитувальник емоційного інтелекту Н. С. Шутте;</li> <li>– тест емоційного інтелекту Мейера – Селовея – Карузо;</li> <li>– глобальний тест емоційного інтелекту (GEIT);</li> <li>– методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. В. Бойка;</li> <li>– шкала емоційного відгуку А. Меграбяна, Н. Епштейна;</li> <li>– вивчення рівня емпатії І. М. Юсупова;</li> <li>– тест вивчення рефлексії А. В. Карпова</li> </ul>

*Джерело: складено автором [1–10].*

Дослідження лінгвістичного інтелекту здійснюється на основі аналізу активного та пасивного словника, словникових дефініцій, висловлювань, індуктивних суджень, дискурсу, діалогічного і монологічного мовлення. Вивчення соціального інтелекту проводиться шляхом оцінки адаптивних функцій, статусно-рольових характеристик, соціально-психологічної проникності, антиципації, соціальної активності. Перевірку емоційного

інтелекту здійснюють за допомогою з'ясування ролі мотиваційної складової, емоційного самопізнання, виразності емоцій, емоційного самоконтролю, емпатії та рефлексії, вміння керувати емоціями інших. Дослідження інтелектуального регулювання комунікації має широкі перспективи у плані аналізу ментальної системи поведінкових стратегій, що формують тип індивідуального реагування у різних комунікативних ситуаціях.

#### **Список використаних джерел**

1. Брежнева О. Г. Логіко-математичний інтелект у концепціях інтелектуального розвитку Ж. Піаже і Г. Гарднера / О. Г. Брежнева // Актуальні проблеми науки і освіти. – Маріуполь : МДУ, 2016. – С. 99–101.
2. Бурлачук Л. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Бурлачук, С. Морозов. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 528 с.
3. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Говард Гарднер. – М. : И. Д. Вильямс, 2007. – 512 с.
4. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
5. Кириленко Т. С. Самоаналіз емоційних переживань як вияв емоційної компетентності особистості / Т. С. Кириленко, О. А. Льошенко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2013. – Вип. 18. – С. 146–152.
6. Ковбасюк Л. А. Сучасні лінгвістичні теорії: лекційні, практичні, самостійні модулі та тести : навч.-метод. посіб. / Л. А. Ковбасюк, Н. В. Романова. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – 96 с.
7. Конверський А. Є. Логіка : підруч. / А. Є. Конверський. – 5-те вид., перероб. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2015. – 320 с.
8. Косовець В. І. Розвиток соціальної активності молоді в умовах соціокультурного середовища села : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Василь Іванович Косовець ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 204 с.
9. Михайлова Е. С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика / Е. С. Михайлова. – СПб. : Изд. СПбГУ, 2012. – 266 с.



10. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено ; пер. с англ. – М. : Академический проект, 2001. – 384 с.
11. Науменко О. С. Соціальний та емоційний інтелект як складові соціальної обдарованості / О. С. Науменко // Актуальні проблеми психології. – Т. VI : Психологія обдарованості. – Вип. 8. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 147–155.
12. Палій А. А. Диференціальна психологія : навч. посіб. / А. А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 429 с.
13. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.
14. Mayer J. D. The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso. – Toronto : Multi-Health Systems, 2002.
15. Schutte N. S. Development and validation of a measure of emotional intelligence / N. S. Schutte, J. M. Malouff, L. E. Hall, D. J. Haggerty, J. T. Cooper, C. J. Golden et al. // Personality and Individual Differences. – 1998. – № 25. – С. 167–177.

#### **Spysok vykorystanykh dzherel**

1. Brezhnieva O. H. Lohiko-matematychnyi intelekt u kontseptsiakh intelektualnoho rozvytku Zh. Piazhe i H. Hardnera / O. H. Brezhnieva // Aktualni problemy nauky i osvity. – Mariupol : MDU, 2016. – S. 99–101.
2. Burlachuk L. Slovar'-spravochnik po psihodiagnostike / L. Burlachuk, S. Morozov. – 2-e izd. – SPb. : Piter, 2003. – 528 s.
3. Gardner G. Struktura razuma: teorija mnozhestvennogo intellekta / Govard Gardner. – M. : I. D. Vil'jams, 2007. – 512 s.
4. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki / A. V. Karpov // Psihologicheskij zhurnal. – 2003. – T. 24. – № 5. – S. 45–57.
5. Kyrylenko T. S. Samoanaliz emotsiinykh perezhyvan iak vyiv emotsiinoi kompetentnosti osobystosti / T. S. Kyrylenko, O. A. Loshenko // Aktualni problemy sotsiologhii, psykholohii, pedahohiky. – 2013. – Vyp. 18. – S. 146–152.
6. Kovbasiuk L. A. Suchasni linhvistychni teorii: lektsiini, praktychni, samostiini moduli ta testy : navch.-metod. posib. / L. A. Kovbasiuk, N. V. Romanova. – Kherson : Vyd-vo KhDU, 2008. – 96 s.

7. Konverskyi A. Ye. Lohika : pidruch. / A. Ye. Konverskyi. – 5-te vyd., pererob. ta dop. – K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2015. – 320 s.
8. Kosovets V. I. Rozvytok sotsialnoi aktyvnosti molodi v umovakh sotsiokulturnoho seredovyshcha sela : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.05 / Vasyl Ivanovych Kosovets ; Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. – Kyiv, 2009. – 204 s.
9. Mihajlova E. S. Social'nyj intelekt: koncepcii, modeli, diagnostika / E. S. Mihajlova. – SPb. : Izd. SPbGU, 2012. – 266 s.
10. Moreno J. L. Sociometrija: Jeksperimental'nyj metod i nauka ob obshhestve / J. L. Moreno ; per. s angl. – M. : Akademicheskij proekt, 2001. – 384 s.
11. Naumenko O. S. Sotsialnyi ta emotsiinyi intelekt iak skladovi sotsialnoi obdarovanosti / O. S. Naumenko // Aktualni problemy psykholohii. – T. VI : Psykholohiia obdarovanosti. – Vyp. 8. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2012. – S. 147–155.
12. Palii A. A. Dyferentsialna psykholohiia : navch. posib. / A. A. Palii. – K. : Akademvydav, 2010. – 429 s.
13. Rajgorodskij D. Ja. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metody i testy : ucheb. posob. / D. Ja. Rajgorodskij. – Samara : BAHRAH-M, 2001. – 672 s.
14. Mayer J. D. The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso. – Toronto : Multi-Health Systems, 2002.
15. Schutte N. S. Development and validation of a measure of emotional intelligence / N. S. Schutte, J. M. Malouff, L. E. Hall, D. J. Haggerty, J. T. Cooper, C. J. Golden et al. // Personality and Individual Differences. – 1998. – № 25. – C. 167–177.

*Received January 9, 2018*

*Revised February 1, 2018*

*Accepted March 5, 2018*

UDC 159.9.078

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.95-104

*O. M. Hrinchenko*

[olesya.amber@gmail.com](mailto:olesya.amber@gmail.com)

Orcid ID: 0000-0003-0701-4133

## THE USE OF THE COACHING COLLECTION OF METAPHORICAL ASSOCIATIVE CARDS «SUPERVISION» AS ONE OF THE POSSIBLE INSTRUMENTS OF PROFESSIONAL SUPPLY OF PSYCHOLOGISTS

---

Hrinchenko O. M. The use of the coaching collection of metaphorical associative cards «Supervision» as one of the possible instruments of professional supply of psychologists / O. M. Hrinchenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 95–104.

---

**O. M. Hrinchenko. The use of the coaching collection of metaphorical associative cards «Supervision» as one of the possible instruments of professional supply of psychologists.** The article considers the peculiarities of the use of the coaching deck of the metaphorical associate cards (MAC) «Supervision» as one of the tools that will help future psychologists, as well as existing psychologists, in the process of solving topical issues in the field of professional activities.

It is described that the use of MAC is the newest method for determining topical information about the internal state, as well as personal experiences, which can be solved by analyzing associative images that arise while working with associative cards. It is shown that associative cards are a universal instrument of work that is suitable for use in the professional activities of specialists in the psychological profile.

The content of the author's deck of metaphorical associative cards «Supervision» is presented, reflecting the composition of the professional activity of the psychologist, the basic requirements of the profession to the personality of the professional, the leading spheres of his life, and also listing the emotional states and psychological experiences of the person, required for in-depth work with proposed associative cards.

The exercises and possible ways of working with the mentioned MAC deck are suggested, which we recommend to use for the purpose of training of professional skills in the process of developing the necessary profes-

sional qualities of a psychologist in the work of both practicing and future specialists in the psychological profile.

**Key words:** metaphorical associative cards, psychology, students, training, practicing psychologist, supervision.

**О. М. Грінченко. Використання коучингової колоди метафоричних асоціативних карт «Супервізія» як одного з можливих інструментів професійного супроводу психологів.** У статті розглянуто особливості застосування коучингової колоди метафоричних асоціативних карт (далі –МАК) «Супервізія» як одного з інструментів, що допоможе майбутнім психологам, а також психологам-практикам, які вже працюють, у процесі вирішення актуальних питань у сфері професійної діяльності.

Описано, що застосування МАК є новітнім методом визначення актуальної інформації щодо внутрішнього стану, а також виокремлення переживань особистості, які можна вирішити шляхом аналізу асоціативних образів, що виникають під час роботи з асоціативними картами. Показано, що асоціативні карти є універсальним інструментом роботи, який підходить для використання у професійній діяльності фахівців психологічного профілю.

Представлено зміст авторської колоди метафоричних асоціативних карт «Супервізія», що відображають склад професійної діяльності психолога, основні вимоги професії до особистості професіонала, провідні сфери його життя, а також містять перелік емоційних станів і психологічних переживань особистості, необхідних для поглибленої роботи із запропонованими асоціативним картами.

Запропоновано вправи та можливі способи роботи із зазначеною колодою МАК, які ми рекомендуємо використовувати з метою навчання професійно важливим навичкам і розвитку необхідних професійних якостей психолога в роботі як з практикуючими, так і майбутніми фахівцями психологічного профілю.

**Ключові слова:** метафоричні асоціативні карти, психологія, студенти, навчання, практичний психолог, супервізія.

**Statement of the problem in general form.** Social and economic changes in modern society put increased requirements to the professional training of psychologists-specialists and, accordingly, the support of the work of practicing psychologists. This fact determines the search and use of the latest methods and techniques in educational, diagnostic and corrective work both with existing professionals and with future specialists in the psychological profile. That is why we pay a particular attention to the use of metaphorical associative cards (MAC), because this is a relatively new (slightly over 40 years old) method of psycho-diagnosis that can be used in any field of human activities, both in the diagnostic phase, when

there are questions, doubts, the need of clarification and specification of the request, and directly in the process of corrective work. The history of MAC begins with the development in 1970 of the Deck of ON cards as a «psychological game», which was designed to help people understand the others and themselves. For the first time, the «ON» cards were published in Canada in 1981, and then in Germany and Holland in 1986. Subsequently, they were finalized and translated into seventeen languages of the world. Since then, the creation and use of MAC has gained popularity, there are a large number of decks of various associative cards, which continue to develop the ideas laid down in the ON cards, and extend and diversify their scope, methods of engagement, and so on.

Today, MAC is a very popular kind of projective techniques that can quickly and clearly get information about the person, his inner state and experience, identify issues that need to be addressed, and also see the correlation of internal associative images with external life realities. This versatile tool is also suitable for use in professional activities by professionals working with people, primarily psychologists. We pay a special attention in our work, first of all, to the question of the formation of future psychologists during the studies in higher educational establishments, the detection of complications during professional development, and it is precisely in order to diversify and modernize this activity that they have created a coaching deck of metaphorical associative cards «Supervision» from the purpose of its use as an auxiliary in the process of professional self-determination and the formation of future specialists of the specified profile. The advantage of using MAC is also that they should be used in individual work and in the group (collective), as well as in profile groups with representatives of any age.

**Analysis of recent researches and publications.** The work with MAC is becoming more and more popular in the world today, although its history origins from an event that took place in 1975, when psychotherapist M. Egetmeyer used mini-paintings by Canadian artist E. Raman who created the first «ON» deck to promote conducting a more frank conversation with their clients. Today, this method of work is successfully used in Ukraine by O. Morozovska, R. Tkach, V. Inzhyr, H. Popova, N. Miloradova, in Russia – L. Talpis, N. Nekliudova, O. Kopytina, O. Rasskazova, in Belarus – O. Horobchenko, L. Stepanova and others.

Specialists working with metaphorical cards emphasize that the MAC has a deep theoretical basis. This is the theory of free

associations of Z. Freud, and his view of a human as the unity of three elements: the natural self – the bearer of carnal desires – the subconscious mind, the rational self – consciousness, the moral self – the superscience; and the concept of archetypes referred to by K. G. Jung, who, by the way, suggested explaining the question of history through the prism of the unconscious activity of the human soul and the words-incentives appealing by M. Wertheimer and D. Klein in their experiments on the motivation of the individual, and the notion of representation (the reflection on this is a significant and key phenomenon in human life and the condition of his / her actions, we can find in the landmark A. Schopenhauer's book «The World of Will and Submission»).

**The purpose of the article.** In our work, we pay a particular attention to the optimization of work on solving professional self-determination issues and the identity of future and working psychologists with the help of a new universal instrument of work with metaphorical associative cards.

**Presenting main material.** One of the means of optimization in the process of self-determination of students-psychologists is the use of metaphorical associative cards. In our opinion, MAC is a rather young and interesting method, which, of course, will interest modern psychology students. Today, MACs are used in trainings, interactive conversations, in individual and group counseling, in organizing group interaction, and so on. This work is carried out in order to identify existing problem issues and find solutions to them and is implemented by identifying and analyzing the associations of everyone engaged in the process of interpreting images on cards. Metaphorical associative cards are one of the tools that are a kind of projective technique that allows you to identify not only the feedback of everyone involved in the process of interpreting an image on a card, but also allows you to track issues that are important to a participant, identify problem points, find ways to the solution of certain issues. And sometimes in the process, one can simply identify and understand a particular issue that was concerned about a person, but it was not clearly articulated. When looking at the image on the card, different people give their interpretation of what they see. Everyone focuses on the moment being the closest to him. Everyone, describing the image, actually shows his inner understanding, the emphasis is on his own experiences. Therefore, one and the same drawing can be differently interpreted by different people.

Moreover, the interpretation of one and the same image can be different for one person, if it is applied to him when changing the life situation, or when a picture is offered a word or a statement about the combination of which it is necessary to make the impression by comparing this picture with them. And then it is offered to perform the same task by adding other words or statements to the drawing. Metaphorical cards allow you to get the right information about a person, his inner state, and experiences quickly and visually, and identify issues that need to be addressed. Associative cards allow one to see the correlation of a person with different ideas, images of internal and external realities. Cards seem to launch a mechanism for finding answers to problematic issues, helping to find the way for their solution.

The co-educational package of metaphorical associative cards «Supervision» proposed by us is aimed at working with any personal and professional issues and issues that are relevant to the individual at this time. That is why it can be used as a means of supervising work with psychologists conducting practical work, as well as a coaching method in working with future specialists (students-psychologists).

**Description of the deck.** The coaching deck of metaphorical associative cards «Supervision» is a set of 135 cards, which is divided into two parts. The first part consists of 45 cards, which contain images that reflect and illustrate the composition of the professional activities of the psychologist. The second part includes 90 cards with a list of the corresponding number of words-names of emotional states and psychological experiences of the person, which are aimed at promoting a more in depth disclosure of the proposed images. On the cards containing the image, the types of practical activities of psychologists (counseling psychologist, psychologist-trainer, psychotherapist, military psychologist, family psychologist, zoo psychologist, etc.) are illustrated, drawings depicting types of clients and requests with which they turn to the psychologist are presented (depression, interpersonal relationships, psychological dependence, suicidal thoughts, etc.), the leading spheres of human life (professional, educational, family, etc.), emotional states, experiences, mood (loneliness, despair, mistrust, self-assurance) etc. are presented. Some of the images represent a schematic representation of the types of social interaction and personal situation in society. The second part of the deck (90 cards) contains a verbal list of



emotional states and psychological experiences (for example, anger, sociability, sadness, interest, love, hate, etc.). Investigators offer a set of cards containing test images. Investigators are invited to choose cards with images and words and analyze the peculiarities of their own perception of the obtained combinations, in accordance with the formulated personal request or actual, but not completely conscious question (experience).

In total 4050 possible combinations of cards from these two parts of a deck can be formed. A large number of possible combinations of pictures and words stimulates the processes of imagination and self-knowledge, promotes the development of creative perception, and also allows to analyze the content of interpretations that arise. The personality explains relying on the system of his / her images, the questions come to the fore, which are directly important, relevant and require a quick solution. Students-psychologists can solve issues related to the problems of professional self-identification, as well as gain experience in working with another form of diagnosis. Practicing psychologists can work with deep, subconscious images and experiences reflecting problems in the professional field that are relevant to a person at the moment. Therefore, we emphasize that associative cards are a valuable and interesting tool that makes it possible:

- to outline and identify the range of problems that have arisen in the professional field;
- to conduct a projective analysis of metaphorical images that arise during work;
- to determine dominant, more weighty problems on the defined issue;
- to reveal the main problem in the field of professional choice;
- to identify ways to solve actual problems;
- to follow the basic laws of formation and development and professional way;
- based on own experience, to activate internal personal resources;
- to implement a dialogue between the internal state and the outside world, to bring to the fore deep, hidden problems;
- to create favorable and comfortable conditions for self-disclosure and self-knowledge.

Metaphorical associative cards (MACs) are an easy, but very interesting and meaningful projective method in which there are no

right or wrong answers, winners or losers, which in turn allows you to develop communication skills and perceptions, stimulates the ability to listen and express your own thoughts, contributes to development of communicative functions.

**Instructions for use.** The principle of working with MAC is that, when looking at the image on the map, each person gives his interpretation of what he sees, and also focuses on the actual issue for him. That is, describing the image, he shows his internal experiences. Therefore, one and the same picture can be interpreted differently by different people. Moreover, the interpretation of one and the same image can be different for one person, if it is applied to him when changing the living situation, or when the image is offered to be compared with a certain word, when combined with which a new impression is formed or if the previous meaning is clarified or new meaning is obtained.

The ease of work with MAC is that it is made in a playing form. Considering the drawings and correlating with the suggested words, they remove protective psychological mechanisms, promote the disclosure of feelings and significantly increase the level of openness. As a result, the person becomes open, and in his explanations he subconsciously relies on the system of their own, personally meaningful images, resulting in the foreground issues that are directly relevant, and, as a rule, require an urgent solution. It is extremely important that, first of all, this involves the subconscious, which becomes a driving mechanism in describing their experiences, feelings, etc.

There is a large number of ways to work with MAC, which are also useful in working with the deck «Supervision». In work with psychologists, as we have repeatedly pointed out, issues of professional development related to professional self-identification, self-identification and the creation of a professional «Image of Me» are important. In the process of optimizing the professional formation of students-psychologists, along with other, more traditional types of work, we propose to use a set of metaphorical associative cards «Supervision». Work with respondents can be done in many ways. For example, we initially offer an interactive «Microphone» game, where participants can join the circle and, by choosing one card from the MAC «Supervision» deck, alternately send a conditional «microphone» and ask a question to their vis-a-vis (in the form of a kind of interview), relying on the image on the card, fol-

lowing ahead of time certain themes of exercise, for example, «I am a future psychologist». Also, this exercise can be carried out with practicing psychologists, analyzing such questions as «Why did I choose a psychologist's profession?», «How should a professional psychologist and how do I respond to this image?», «What professional qualities do I value most of all?» and so on. This game can take a few minutes, but it is able to set up participants quickly for further work: «I am a psychologist». This type of work allows you to model and explore various processes, situations from the past, simulate possible events in the future, find metaphorical images of solutions to actual problems.

The simplest exercise that allows you to get acquainted with the proposed deck is the interpretation of the images of individual cards. In individual work, the investigator is asked to choose one card from the first part of the deck, which contains only drawings, and to tell that what thoughts and feelings arise when viewing or which there are memories of life. In group form of work, each participant can choose the next card in turn and continue to interpret the drawings.

It is also recommended to use cards from the first deck along with cards from the second deck, which contain words that characterize emotional states and experiences. This allows you to refine the content and deepen the analysis of interpretations that arise during work. We note that the combination of cards stimulates the development of imagination and fantasy, provides access to a integral picture of the personal «Me».

With the help of cards with images and words, you can carry out the «Unfinished Sentences» exercise. For example, the beginning of the phrase «Psychology for me is ...» and the participants are invited to continue the opinion, choosing cards from the first and the second logs. You can also use phrases such as «As for me the profession of a psychologist is ...», «The purpose of my profession is ...», «I believe that during the work there may be such difficulties as ...», «I will be able to help people through ...», «I will be able to become a good specialist because ...», «Now I am worried ...».

You can also use the coaching set of metaphorical associative cards «Supervision» for the development of professional psychological skills. The deck with pictures is proposed to be divided into two parts: cards that cause the participant positive feelings, and cards, which cause unacceptable, misunderstanding or negative emotions.

After this it is necessary to find and characterize something positive in all the cards of the «negative» part and thus add them to the first part. Their opinion should be substantiated, defended and motivated, and not limited to the phrase: «I do not like».

**Conclusion.** Existing difficulties related to the professional formation of psychologists and the practice in this field indicate the need for work to optimize these processes. We believe that the application of such a new projective method of work as MAC, develops the ability to make decisions, increases emotional stability and professional self-awareness, improves reflection skills, etc. A practical tool for resolving the above-mentioned issues was our coaching set of metaphorical associative cards «Supervision», aimed at working with students-psychologists and practicing psychologists, and allows us to rely on the experience of the past, internal experiences and associations when working with it. The use of MAC promotes the deliberate disclosure of the inner world of each participant, the release of emotions, the presentation of thoughts, hiding in the subconscious, the definition of problem areas through the analysis of associative images, the awakening of internal resources to understanding the problems and finding ways to solve them further.

There are many forms and methods of working with MAC, because associative decks represent a kind of psychological mirror that reflects our actual states and experiences and allows us to know better ourselves and find answers to disturbing questions. There is no «limit» in working with them – they can be used daily in any situation that needs to be solved. With the help of our coaching deck of metaphorical associative cards «Supervision» we can conduct training for professionally important skills, develop the necessary qualities of a psychologist, and also reproduce situations that arise during the practical activities of a psychologist, which makes its use extremely important in the work of practicing and future specialists of psychological profile.

#### Список використаних джерел

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн ; пер. с англ. А. Грузберга. – М. : Эксмо, 2012. – 352 с.
2. Попова Г. В. Алгоритмы применения метафорических ассоциативных карт в индивидуальном консультировании / Г. В. Попова, Н. Э. Милорадова // Актуальні напрямки

- сучасної практичної психології і психотерапії : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Х. : ХНУВС, 2013. – С. 57–60.
3. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М., 1996. – 256 с.
  4. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
  5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : монография / Л. Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – 272 с.
  6. Юнг К. Подход к бессознательному / К. Юнг // Архетип и символ. – М. : Ренессанс, 1991. – 65 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bern Je. Iгры, v kotorye igrajut ljudi. Psihologija chelovecheskih vzaimootnoshenij. Ljudi, kotorye igrajut v igrы. Psihologija chelovecheskoj sud'by / Je. Bern ; per. s angl. A. Gruzberga. – М. : Jeksmo, 2012. – 352 s.
2. Popova G. V. Algoritmy primeneniya metaforicheskikh associativnyh kart v individual'nom konsul'tirovanii / G. V. Popova, N. Je. Miloradova // Aktual'ni naprjamky suchasnoi' praktychnoi' psihologii' i psihoterapii' : materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. – H. : HNUVS, 2013. – S. 57–60.
3. Prjazhnikov N. S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie / N. S. Prjazhnikov. – М., 1996. – 256 s.
4. Frejd Z. Psihologija bessoznatel'nogo / Z. Frejd. – М. : Prosveshhenie, 1990. – 448 s.
5. Shnejder L. B. Professional'naja identichnost' : monografija / L. B. Shnejder. – М. : MOSU, 2001. – 272 s.
6. Jung K. Podhod k bessoznatel'nomu / K. Jung // Arhetip i simbol. – М. : Renessans, 1991. – 65 s.

*Received January 29, 2018*

*Revised February 16, 2018*

*Accepted March 9, 2018*

## Досягнення особистості: філософсько–психологічний аналіз

---

Hulias I. A. Achievements of the personality: philosophical and psychological analysis / I. A. Hulias // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 105–115.

---

**I. A. Hulias. Achievements of the personality: philosophical and psychological analysis.** The problem of individual achievements in philosophical and psychological discourse is analyzed.

It is noted that the issue of individual achievements is studied by philosophers of different directions within the limits of global problems of mankind.

It is revealed that philosophers understand achievements simultaneously as the process of personality's improving of himself, his actions, carried out in this process. Despite the differences in the views, philosophers determine the personality's aspiration to achieve as his internal need. Achievements (like actions) are characterized as a means of self-expression and self-realization of the personality that he carries, based on his convictions and accumulated experience. Marking the way of perfection through achievement as necessary but complex way, philosophers argue that the personality's desire for achievement is realized only under certain conditions.

Different approaches to the definition of the essence of personality's achievements in psychology are considered. The concepts on «the personality's achievement in activity» and his «personal achievements» are revealed.

The essential characteristics of personality's achievements are presented; the basis of human desire for achievements – natural and social aspects; conditions that affect the personality's aspirations to achieve are also presented.

It is indicated that the personality's aspiration to achievements and the process of transforming achievements into personal ones is necessarily accompanied with the estimation process. The assessment of achievements is carried out both by the personality and by the people around.

**Key words:** achievement, internal choice of man, self-expression, self-realization, personal achievement, result.

**І. А. Гуляс. Досягнення особистості: філософсько-психологічний аналіз.** Проаналізовано проблему досягнень особистості у філософсько-психологічному дискурсі.

Зазначено, що питання досягнень особистості досліджується філософами різних напрямів у межах глобальних проблем людства.

З'ясовано, що під досягненнями філософи розуміють водночас процес удосконалення особистістю себе і її вчинки, дії, здійснені в цьому процесі. Незважаючи на відмінності у поглядах, філософи визначають прагнення особистості до досягнень як її внутрішню потребу. Досягнення (як учинки, дії) вони характеризують як засіб самовираження і самореалізації особистості, які вона здійснює, опираючись на свої переконання і накопичений досвід. Позначаючи шлях удосконалення через досягнення як необхідний, але складний, філософи стверджують, що прагнення особистості до досягнень реалізується лише за певних умов.

Розглянуто різні підходи до визначення сутності досягнень особистості у психології. Розкрито концепти «досягнення особистості в діяльності» та її «особистісні досягнення».

Представлено сутнісні характеристики особистісних досягнень; основи прагнення людини до досягнень – природний і соціальний аспекти; умови, що впливають на прагнення особистості до досягнень.

Указано, що прагнення особистості до досягнень і процес перетворення досягнень в особистісні обов'язково супроводжуються оціночним процесом. Оцінка досягнень здійснюється як власне особистістю, так і оточуючими її людьми.

**Ключові слова:** досягнення, внутрішній вибір людини, самовираження, самореалізація, особистісне досягнення, результат.

**Постановка проблеми.** Невід'ємною частиною життя сучасної людини є діяльність, пов'язана з досягненнями в різних її сферах. У літературі така діяльність отримала назву «досягальної діяльності». Актуалізація досягнень сприяє зростанню мотивації, розвитку інтересу до нових досягнень, розвитку орієнтації на успіх, становленню індивідуальності та позитивних відношень особистості до довкілля. Тому постає завдання дослідження актуалізації досягнень через призму філософсько-психологічного підходу до зазначеної проблеми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як свідчить аналіз праць (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьев, І. В. Бестужев-Лада, О. М. Леонтьев, А. В. Петровський, С. П. Симонов та ін.), підхід до проблеми досягнень у них має низку особливостей, оскільки власне проблема досягнень особистості є порівняно «молодою». Дослідники робили спроби виявити сутність поняття «досягнення особистості». Зауважимо, що не завжди розмежовуються поняття «результат», «досягнення», «успіх».



**Мета статті** – висвітлити концепт «досягнення» у філософсько-психологічному вимірі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблему досягнень особистості у філософії не виокремлено як предмет дослідження, проте низка філософів звертаються до неї у зв'язку з вивченням аспектів самовдосконалення людини та її призначення у світі. Аналіз філософських джерел у цьому плані свідчить про те, що окреслену проблему обговорювали ще античні вчені, але фактично свого розвитку вона набула у період Нового часу.

Одним із перших серед філософів, хто намагався вирішити цю проблему, був А. Шопенгауер. У своїх працях учений розглядав питання про здібності людини вдосконалюватися, наявність у неї потреби прагнення до досягнень, значущість досягнень у житті людини тощо. На переконання А. Шопенгауера, прагнення особистості до досягнень закладено в ній від природи та виникає «з нужди, нестачі, незадоволеності, невдоволення своїм станом» [8]. Однак таке прагнення не завжди може реалізуватися у людському бутті. Для Шопенгауера досягнення особистості є водночас і процесом удосконалення людини упродовж її життя, і вчинками, що свідчать про її рух цим шляхом.

Досягнення (вчинки), припускав філософ, сприяють реалізації людиною своєї «внутрішньої сутності» і мають відбиток минулого досвіду особистості. Процес удосконалення людини за допомогою досягнень Шопенгауер позначав як необхідний, проте складний і болісний. На цьому шляху людину супроводжують страждання і помилки. Страждання, пояснював філософ, первинне й тривале, а радість людина набуває на мить і вона «примарна». Такі два стани змінюють один одного в колах життя і власне насолода потім стає джерелом страждань.

Ф. Ніцше, як і А. Шопенгауер, розумів прагнення людини до досягнень як потенційно закладено в ній потребу та характеризував шлях самовдосконалення через досягнення як необхідний, але складний. На відміну від Шопенгауера, він убачав болісність шляху в суспільному аспекті. У процесі реалізації досягнень людина обтяжена тиском і розумінням з боку оточуючих, небажанням однієї людини зрозуміти іншу. При цьому та інша, зауважував Ніцше, «дивиться на тебе чужими очима та продовжує орудувати своїми вагами, називаючи це хорошим, а те – поганим. Ніхто не почервоніє від сорому, коли ти натякнеш їй на те, що гирі ці є неповноцінними» [4, с. 39]. У прагненні людини до досягнень і в окремих досягненнях (як учинках) Ніцше вбачав

прояв індивідуальної життєвої філософії людини. У його розумінні досягнення людей є індивідуальними, неповторними та не порівнюваними з досягненнями інших людей. У кожній людині є можливості власного удосконалення, як і наявність у ній потреби, прагнення до зростання. «В усіх нас, – зазначав Ніцше, – є приховані сади й насадження, а якщо вжити інше порівняння, то всі ми – наростаючі вулкани, що очікують на своє виверження» [4, с. 49].

Отже, в розумінні зазначених вище філософів досягнення особистості зумовлені її внутрішнім вибором і минулим досвідом.

У філософії М. О. Бердяєва і В. С. Соловйова проблема досягнень особистості розглядалась як проблема духовного удосконалення людини. На їх переконання, в людині початково закладено божественну сутність, і саме вона спонукає її самовдосконалюватися. Для цих філософів досягнення не є зовнішнім діяльнісним актом, а інтелектуальною роботою над собою. Учені стверджували, що вдосконалення є випробуванням для кожної людини, під час якого вона переосмислює свої ідеї, вчинки, розмірковує, від чогось відмовляється, долає себе. Іншими словами, у змісті проблеми досягнень особистості стоїть питання про необхідність і потребу особистості в рефлексії власних спонукань і дій.

Починаючи із середини ХХ ст., проблема досягнень особистості набуває іншого розгляду, що відображено у різних філософських концепціях: екзистенційній, феноменологічній, релігійній тощо. Погляди філософів зазначених напрямів мають спільне й відмінне. Учених об'єднує розуміння значущості та необхідності наявності досягнень у житті людини.

Так, Е. Гуссерль убачав в орієнтації особистості на досягнення спосіб удосконалення.

М. Хайдеггер фокусувався на тому, що досягнення, з одного боку, є способом актуалізації особистості, засобом її самовираження і самореалізації, оскільки саме через учинки особистість змінює, робить життєві відношення «сутнісними»; з іншого, – такий шлях можливий не для всіх людей. Філософ стверджував, що переважна більшість, звичайно, неодноразово мали шанс випробувати себе на своєму віку, але не реалізували його в наявному бутті, їм діставались відношення, які вони не здійснили, тобто перед котрими не розкрились. Такі люди безповоротно втратили дорогоцінний, незамінний і наразі уже недоступний їм матеріал, пройшли повз власне життя.

Відмінності у поглядах філософів на проблему стосуються можливих шляхів, способів її вирішення. У розумінні Ф. Ніцше і А. Шопенгауера проблема є невирішуваною, хоча і в силу різних причин.

А. Шопенгауер припускав, що прагнення особистості до досягнень не має сенсу і є нераціональним. Дії особистості, пояснював філософ, продиктовано та передбачено її минулим досвідом, який людина не завжди може усвідомити, він уявляється їй «шифрованим листом». Звертаючись до пізнання своєї «внутрішньої сутності», людина частково усвідомлює досвід, проте не до кінця. Така недоусвідомленість призводить до того, міркує вчений, що досягнуте прагнення виявляє свою марність і тим самим породжує нове страждання [8]. Тому філософ дійшов висновку, що особистості необхідно відмовитися від своїх пристрастей і бажань, лише тоді вона звільнить свою «внутрішню сутність».

Ф. Ніцше з'ясував, що відмова призводить до гірших наслідків – «в'ялості в судженнях і справах». І тоді людина, на його думку, приречена на блукання по колу порожнього невдоволення собою. Тим не менш, Ф. Ніцше стверджує, що переважна більшість людей відмовляється від цього шляху, оскільки їх усе одно чекає поразка. Філософ пояснював це двома причинами: неможливістю для особистості розібратися, що в ній «виросло» упродовж життя, а що належить до сфери тваринних інстинктів, та нерозумінням і тиском з боку оточуючих.

М. Хайдеггер наполягав на тому, що вирішення проблеми потрібно шукати передусім у самій особистості, її внутрішньому монолозі. Е. Гуссерль убачав вирішення проблеми у вивченні взаємозалежності та взаємовпливу людини й суспільства, в їх реально існуючих відношеннях.

Отже, філософи, займаючись пошуком можливих шляхів вирішення проблеми, виходять на умови, що забезпечують досягнення особистості та її зростання. Такі умови можна поділити на дві групи. У першу входять суспільство та його ставлення до людини, її досягнень. Друга – охоплює характеристики, пов'язані з власне особистістю. Хоча філософи роблять різні акценти, розглядаючи вплив певних чинників, переважна більшість із них усе ж визнає, передусім, відповідальність за власне особистістю. М. Бубер позначає відповідальність особистості за власне життя такими словами: «Ти (світ. – *І. Г.*) зустрічаєш мене. Але це я вступаю у безпосереднє відношення з ним» [1, с. 21]. Натомість П. Рікер, розмірковуючи про прагнення особистості до досягнень,

припускає, що відповідальність особистості виражається у рефлексії її власних бажань і вчинків. Для позиції екзистенціалістів характерно те, щоб людина емоційно переживала, проживала кожну подію у своєму житті. М. К. Мамардашвілі, вивчаючи такий аспект проблеми, особливу значущість надає підготовленості особистості та її відкритості у процесі здійснення досягнення. Він, розглядаючи питання про внутрішню підготовленість особистості до власних досягнень, виходить на новий аспект проблеми. Це питання про те, чи завжди вчинок-досягнення є просуванням особистості вперед? На його переконання, вчинок може бути здійснено, проте досягнення, як просування особистості вперед, не відбулося. Певною мірою, його погляд перегукується з позицією екзистенціалістів. Ж.-П. Сартр зазначав, що людина є свого роду проектом, який живе, розгортається, реалізується. І процес набуття сутності індивідом триває все його життя, не втрачаючи гостроти, драматизму та напруженості [6]. На думку екзистенціалістів, напруженість і трагічність проявляються у тому, що людина лише наприкінці життя дізнається, чи правильно вона себе реалізувала. М. К. Мамардашвілі дійшов протилежного висновку, що позитивне вирішення проблеми можливе. На його думку, рух людини до себе є безкінечним, він продовжується все людське життя і в процесі його можливі перемоги та поразки. Проте філософ зауважує, що людина не повинна боятися ризикувати, оскільки істина все одно опиниться далі. Але тільки вона сама може такий ризик здійснити, інші не допоможуть, це вже буде інший [2]. М. К. Мамардашвілі виокремлює умови, необхідні особистості для того, щоб досягнення відбулося як просування, щоб воно стало чинником її вдосконалення: бажання людиною досягнення і продукування нею своєчасних дій, усвідомлення нею сенсу та значущості власного досягнення, своєчасна підтримка оточуючими устремлінь особистості [2].

Аналіз зарубіжних психологічних джерел свідчить про те, що проблема досягнень вивчається психологами різних напрямів як складова проблем самоактуалізації і самовдосконалення особистості (Р. Аткинсон, Е. Бернс, Дж. Келлі, М. МакКлелланд, А. Маслоу, К. Роджерс, Х. Хекхаузен, Е. Еріксон та ін.).

Аналіз психологічного аспекту проблеми допоміг з'ясувати, що дослідниками виявлено сутність особистісних досягнень. Проте зазначимо, що поняття «особистісне досягнення» спеціально не розкривається, але названо його окремі характеристики. Переважна більшість авторів характеризують особистісне до-

сягнення як процес руху особистості до поставленої мети і (або) як особливий результат, отриманий особистістю в діяльності. Маркуючи «особистісне досягнення» як процес, психологи, що належать до різних дослідницьких шкіл, сходяться у тому, що такий процес розвивається як успішний і в його основі лежать усвідомлені особистістю потреби. Говорячи про особистісне досягнення як про результат, учені припускають, що не кожен результат є досягненням. На їхню думку, досягнення як результат має дві сторони: об'єктивну та суб'єктивну. Перша має на увазі позитивний підсумок діяльності, тобто особистістю досягнуто поставленої мети. Інша – це зміни, що відбулися у самій особистості під впливом певного досягнення. Учені вважають, що отриманий у діяльності результат має бути підтвердженням минулих досягнень особистості, свідчити про її особистісне зростання і бути проявом прагнення особистості до самовдосконалення.

Отже, сутнісними характеристиками особистісних досягнень психологи вважають: процес руху до мети, мотив досягнення мети, успішність у просуванні до мети, результат діяльності (об'єктивний і суб'єктивний), підтвердження минулих досягнень, свідчення про просування особистості в бік зростання, прояв прагнення до самовдосконалення (Р. Аткинсон, Е. Бернс, Дж. Келлі, М. МакКлелланд, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Роттер, Х. Хекхаузен та ін.).

У такий спосіб можна зробити висновок, що психологи розмежовують такі поняття, як результат, досягнення й особистісне досягнення. Дослідники, розрізняючи окреслені поняття, зазначають, що будь-яке досягнення, яке здійснюється особистістю, припускає зміни не лише у власне діяльності, але й індивідуальних відмінностях людини, зауважуючи при цьому, що досягнення може бути здійснено, проте особистістю не усвідомлено його значущість і сенс, тобто воно не стане особистісним досягненням.

Зарубіжними психологами також вивчаються основи прагнення людини до досягнень. Учені виокремлюють два аспекти: природний і соціальний. Прагнення особистості до досягнень розглядається ними як природна, потенційно закладена в особистості потреба, що включає в себе: здатність особистості до зростання самоефективності та самореалізації як соціальної істоти, прагнення людини до позитивних емоцій. Вплив суспільства на розвиток прагнення особистості до досягнень виражається у концептах вікових етапів, соціально-ситуаційному тлі й реальних стосунках особистості з оточуючими. Переважна більшість

дослідників схильні до того, що незважаючи на те, що прагнення особистості до досягнень закладено в ній від природи і розвивається під впливом суспільства, важливе значення мають особистісні характеристики людини. До складу таких характеристик дослідники включають, передусім, систему цінностей людини. Думки психологів щодо міри значущості інших характеристик різняться, проте вони визнають необхідність спрямованості особистості та її здатність до самопідкріплення і самопереконавання.

Отже, зарубіжні психологи розглядають прагнення особистості до досягнень як потенційно закладену в ній потребу, що реалізується залежно від соціально-ціннісних орієнтирів суспільства і наявності в особистості певних якостей. Дослідники, вивчаючи прагнення особистості до досягнень і процес перетворення досягнень в особистісні, дійшли висновку, що такі явища обов'язково супроводжуються оціночним процесом. Оцінка досягнень здійснюється як власне особистістю, так і оточуючими її людьми. Психологи зазначають, що для перетворення досягнень в особистісні необхідно, щоб оціночний процес відбувався власне особистістю. Важливе значення вони надають емоційним станам, що супроводжують оціночний процес. Учені виокремлюють різні позиції, за якими може відбуватися оцінювання: 1) підґрунтя: з позиції – докладання власних зусиль; внутрішніх критеріїв; взаємопов'язаності внутрішніх і зовнішніх стандартів; узагальненого досвіду особистості; 2) компоненти: самоспостереження; самоаналіз; інтерпретація ситуації особистістю; позитивні емоційні переживання; негативні емоційні переживання; самозадоволення; самоповага; впевненість; прагнення до нових досягнень (за різних мотивів).

Психологи вивчали також умови, що впливають на прагнення особистості до досягнень. Серед них: 1) підтримка та підкріплення середовища: інформаційна обізнаність; заохочення, схвалення; привабливість ситуації, діяльності; організація ситуацій успіху, їх своєчасність, можливість реалізації вибору для особистості в діяльності; організація непрямого досвіду, моделі бажаної поведінки; 2) особистісна готовність до досягнень: усвідомлення насущних потреб; розуміння значущості досягнення для актуалізації; усвідомлене прагнення до актуалізації; внутрішня привабливість ситуації; ступінь упевненості у своїх силах; підкріплення старими конструктами; здатність вибудовувати логіку дій, гнучкість поведінки; самопереконавання і самопідкріплення; прагнення до самоефективності.

Дослідники дійшли висновку, що прагнення особистості до самоактуалізації через досягнення не реалізується саме по собі, а вимагає певних умов. У цьому контексті вони розрізняють чинники, що впливають на особистісні досягнення – позитивні та негативні. До позитивних психологи відносять дві підгрупи умов: пов'язані з оточуючими та з власне особистістю. Актуалізація досягнень із боку оточуючих може здійснюватися на емоційно-поведінковому (заохочення, схвалення, привабливість), когнітивному (інформаційна обізнаність) й організаційному (своєчасні ситуації успіху, організація поля діяльності для особистості, непрямого досвіду, можливості вибору тощо) рівнях.

Психологи зазначають, що недостатньо актуалізації досягнень ззовні, необхідна ще так звана «особистісна готовність» самої людини. У цьому плані вчені сходяться у тому, що одним із найважливіших компонентів є розуміння й усвідомлення власне особистістю сенсу та значущості власних досягнень.

Аналізуючи умови, що впливають на особистісні досягнення людини, психологи виокремлюють і негативні чинники, диференціюючи їх на зовнішні та внутрішні. До перших дослідники відносять прояв негативного ставлення оточуючих до власне особистості та її досягнень, невмотивоване покарання й осуд з боку оточуючих, авторитарний стиль спілкування.

На переконання дослідників, внутрішні чинники є наслідком впливу зовнішніх і вікових характеристик людини. Серед них: тривожність особистості, її негативний досвід, орієнтація на уникнення невдач, страх відповідальності, очікування негативних наслідків, некритичність прийняття зовнішніх стандартів.

Негативні зміни, що відбуваються в особистості під впливом таких чинників, на думку психологів, різні за своїми проявом і стійкістю. Вчені припускають, що внаслідок впливу цих негативних чинників в особистості можуть розвиватися внутрішні критерії планування й оцінювання власних досягнень; може відбуватися зниження мотивації діяльності й розвиток тенденції на уникнення невдач, особистість може обмежувати власну діяльність або відмовлятися від неї.

Отже, психологи дійшли висновку, що досягнення у такий спосіб перестає бути чинником, засобом особистісного самовираження і самовдосконалення, а стає самоціллю, тобто перестає існувати як досягнення.

**Висновки.** На основі опрацьованої літератури можна підсумувати: 1) загалом, філософи розуміють досягнення як спосіб



самовираження і самореалізації особистості; 2) проблема досягнень вивчається психологами різних напрямів як складова проблем самоактуалізації і самовдосконалення особистості; 3) у своїх концепціях учені дійшли висновку, що актуалізація досягнень загалом сприятиме зростанню мотивації, розвитку інтересу до нових досягнень, розвитку орієнтації на успіх, становленню індивідуальності та позитивних відношень особистості з довкіллям.

**Перспективу подальших досліджень** убачаємо в емпіричному вивченні окресленого феномену в представників різних вікових груп.

#### **Список використаних джерел**

1. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 462 с.
2. Мамардашвили М. Психологическая типология пути / М. Мамардашвили. – СПб. : Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1997. – 572 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.
4. Ницше Ф. Избранные сочинения : В 3 т. / Фридрих Ницше. – М. : REFL-book, 1994. – 898 с.
5. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 324 с.
6. Сартр Ж.-П. Стена / Ж.-П. Сартр ; пер. Л. Григорьян, Д. Вальяно. – М. : АСТ, 2014. – 288 с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
8. Шопенгауэр А. Свобода, воля и нравственность / Артур Шопенгауэр ; общ. ред. А. А. Гусейнова. – М. : Республика, 1992. – 447 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Buber M. Dva obraza very / M. Buber. – M. : Respublika, 1995. – 462 s.
2. Mamardashvili M. Psihologicheskaja tipologija puti / M. Mamardashvili. – SPb. : Izd-vo Russkogo Hcristianskogo gumani-tarnogo instituta, 1997. – 572 s.
3. Maslou A. Motivazija i lihcnost' / A. Maslou. – 3-e izd. – SPb. : Piter, 2003. – 352 s.

4. Nicshe F. Izbrannye sochinenija : V 3 t. / Fridrich Nicshe. – M. : REFL-book, 1994. – 898 s.
5. Rodgers K. R. Vzglyad na psichoterapiju. Stanovlenije cheloveka / K. R. Rodgers. – M. : Izdatel'skaja gruppa «Progress», «Univers», 1994. – 324 s.
6. Sartr G.-P. Stena / G.-P. Sartr ; per. L. Grigorjan, D. Val'jano. – M. : AST, 2014. – 288 s.
7. Hekhauzen H. Motivacija i dejatel'nost' / Hajnc Hekhauzen. – 2-e izd. – SPb. : Piter ; M. : Smysl, 2003. – 860 s.
8. Shopenhauer A. Svoboda, volja i npravstvennost' / Artur Shopenhauer ; obzh. red. A. A. Gusejnova. – M. : Respublika, 1992. – 447 s.

*Received January 4, 2018*

*Revised February 7, 2018*

*Accepted February 28, 2018*

УДК 614.2:616.314]-055.1/.2:316.48

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.115-127

*О. М. Демидович*

[o.demydovych@ukr.net](mailto:o.demydovych@ukr.net)

## ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ЛІКАРІВ-СТОМАТОЛОГІВ ДО ПРОДУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

---

Demydovych O. M. Gender peculiarities of dentists' readiness for productive interaction in conflicts / O. M. Demydovych // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 115–127.

---

**O. M. Demydovych. Gender peculiarities of dentists' readiness for productive interaction in conflicts.** The article defines gender peculiarities of the dentists' readiness for productive interaction in conflicts. The author describes a conflict between the dentist and patient as their interaction with contradiction which arises between the conflict participating sides, characterized by counteraction of the sides. The article shows that under the productive development circumstances, the «dentist-patient conflicts» stimulate personal growth of both sides. The author proves that the respon-

sibility for the productive development of the conflicts belongs to the dentist, which correlates with his readiness for the productive interaction. The author establishes that the readiness of a dentist for the productive interaction with a patient under the conflict circumstances is stipulated for many psychological characteristics of the dentist, which altogether make up his readiness structure: the motivation, emotional, organizing, cognitive and communicative components. The article contains the data of empirical study, conducted in 2016–2017 among the dentists of Dental Center of Bogomolets National Medical University, which prove the following components of the dentists' readiness for productive interaction in conflicts: the cognitive and organizing ones. The gender analysis of the received data reveals that the female dentists show slight tendency to be prone to productive development of the conflict situation, than the male ones, due to the better data of the cognitive and organizing components. The author supposes that such data may be explained by the historically independent roles of men and the necessity to adapt and conform to the society's requirements, experienced by women. The author supposes that correction measures performed with the male dentists may provide for better quality of their interaction with patients. The complete survey of the development of all productive interaction readiness components: the motivation, organizing, communicative, cognitive and emotional one – represents a promising factor for the new research.

**Key words:** dentists, productive interaction, readiness, conflict interaction, gender factors, cognition, organizing, dentist-patient.

**О. М. Демидович. Гендерні особливості готовності лікарів-стоматологів до продуктивної взаємодії в конфліктних ситуаціях.** Представлено особливості взаємодії лікарів-стоматологів із пацієнтами в конфліктних ситуаціях. Проведено дослідження гендерних особливостей готовності лікарів-стоматологів до продуктивної взаємодії в конфліктах. Визначено конфліктні ситуації між лікарем-стоматологом та пацієнтом як вид їх взаємодії. Доведено, що за умови продуктивного вирішення конфлікту стимулює особистісний розвиток кожної зі сторін. Визначено, що відповідальність за продуктивний розвиток конфлікту несе лікар-стоматолог, а ця відповідальність корелює з його готовністю до продуктивної взаємодії. Установлено, що готовність лікаря-стоматолога до продуктивної взаємодії в конфліктних ситуаціях обумовлена багатьма психологічними характеристиками лікаря, які разом утворюють структуру готовності до продуктивної взаємодії: мотиваційного, організаційного, когнітивного, емоційного та комунікативного компонентів. Проведені емпіричні дослідження у 2016–2017 роках серед лікарів-стоматологів Стоматологічного центру НМУ ім. О. О. Богомольця доводять такі компоненти готовності лікарів-стоматологів до продуктивної взаємодії: когнітивний та організаційний. Гендерний аналіз отриманих даних виявляє тенденції, що жінки-стоматологи більш схильні до продуктивно-

го розвитку конфліктів, ніж чоловіки, за рахунок кращих показників когнітивного й організаційного компонентів. Висловлено припущення, що такі показники можуть бути обумовлені історично незалежною роллю чоловіків та необхідністю жінок адаптуватися до вимог суспільства, а також тим, що корекційні заходи, проведені серед чоловіків-стоматологів, забезпечують кращу якість їх взаємодії з пацієнтами. Запропоновано продовжити дослідження усіх компонентів готовності до продуктивної взаємодії: мотиваційного, організаційного, комунікативного, когнітивного й емоційного.

**Ключові слова:** лікарі-стоматологи, продуктивна взаємодія, готовність, конфлікт, ґендерні особливості, когнітивні й організаційні компоненти.

**Постановка проблеми.** Ефективність роботи будь-якого фахівця, діяльність якого пов'язана з міжособистісною взаємодією, залежить не тільки від набуття професійної освіти, певного обсягу знань, умінь та навичок із власне фаху, але і продуктивності такої взаємодії, яка, своєю чергою, визначається готовністю спеціаліста до професійної продуктивної взаємодії. Це особливо важливо під час створення конфліктних ситуацій.

Лікарі-стоматологи – одна з найпопулярніших професій у наш час, зважаючи на нагальність лікування при виникненні проблем у пацієнтів. Водночас висока вартість лікування і потрібних для цього медикаментів, складність процедур та інші чинники часто провокують конфліктні ситуації у процесі взаємодії з пацієнтами. Проте, одні й ті ж самі конфліктні ситуації по-різному вирішуються фахівцями жіночої та чоловічої статей, що стало предметом дослідження у контексті готовності лікарів-стоматологів до продуктивної конфліктної взаємодії. Власний досвід автора роботи з групами лікарів-стоматологів обумовив напрямок дослідження – ґендерні особливості готовності лікарів-стоматологів до продуктивної взаємодії в конфліктних ситуаціях.

**Мета статті** – визначити поняття «конфліктна ситуація між лікарем та пацієнтом», сформулювати поняття «готовність до продуктивної взаємодії», визначити основні причини і типологію конфліктів у рамках взаємодії «лікар – стоматолог – пацієнт», провести емпіричні дослідження готовності лікарів-стоматологів до продуктивної взаємодії та визначити ґендерні особливості готовності до продуктивної взаємодії.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Тему міжособистісних конфліктів між лікарями та пацієнтами вивчали числен-

ні українські й іноземні науковці: В. Бойко [2], Ю. Колісник-Гуменюк [7], Є. Варлакова [5], С. Максименко [10], Р. Віч [15]; проблеми у міжособистісній комунікації лікарів-стоматологів із пацієнтами досліджували Т. Алехова [1], А. Борисюк [4], Л. Лимар та С. Омельчук [14].

Фахівці з конфліктології вважають конфлікт виявом різниці в інтересах і вважають конфліктну взаємодію цілком нормальною та необхідною для коректного розвитку міжособистісної взаємодії [3]. Н. Гришина вважає, що відсутність конфліктів як вияву протиріччя в намірах свідчить про відсутність міжособистісної взаємодії як такої [6]. Продуктивне вирішення конфліктів, коли сторони взаємодії обирають стратегію співпраці (або пристосування, що не є настільки позитивним, як співпраця або колаборація), сприяє оптимізації умов взаємодії, коли деструктивно-непродуктивне вирішення (протистояння чи уникання) унеможлиблює взаємодію сторін конфлікту або значно її погіршує [8].

Аналіз літературних джерел сприяв визначенню конфліктної ситуації між лікарем та пацієнтом» як такої, що характеризується виникненням протиріччя й зіткненням особистісних тенденцій під час взаємодії лікаря та пацієнта у процесі лікування, яка супроводжується протидією обох сторін. Позитивною стороною конфліктної ситуації є те, що обидві (чи одна) сторони змінюються у процесі порозуміння та спрямовують зусилля до продуктивної взаємодії лікаря та пацієнта, при якій діяльність кожної сторони спрямована не на благо окремої особи, а на досягнення оптимального результату, що можливе у разі обрання стратегій співробітництва або пристосування (меншою мірою).

Протилежною стороною є негативні емоції та переживання сторін, а також обрання сторонами непродуктивних суперницьких стратегій вирішення конфлікту, що часто унеможлиблює взаємодію. Більшість авторів вважають, що відповідальність за організацію продуктивної взаємодії лікаря та пацієнта, зважаючи на хворобливий стан останнього і певні психічні проблеми, пов'язані із захворюванням (що спричиняє біль, високу температуру, змінює гормональний стан у пацієнта, сприяє підвищеній дратівливості), більшою мірою несе лікар [1; 2; 7; 9; 14]. Автор вважає, що готовність до продуктивної взаємодії лікаря-стоматолога представлена ступенем розвитку його власних спеціальних характеристик: фахових знань, умінь і навичок стоматологічної роботи та взаємодії з пацієнтами, що спрямована

на ефективну взаємодію з метою лікування пацієнта і з ніякою іншою метою. На жаль, аналіз літературних джерел не виявив достатньої інформації щодо вивчення теми гендерних особливостей конфліктогенності та готовності до продуктивної поведінки в конфліктних ситуаціях лікарів різної статі.

**Виклад основного матеріалу.** Основними причинами конфліктів у процесі взаємодії стоматологів та пацієнтів можуть бути: некоректна поведінка пацієнтів чи лікарів, зневажливе ставлення однієї чи обох сторін у взаємодії між собою, матеріальний чинник оплати (вартості) стоматологічного лікування (яке є недешевим), порушення домовленості щодо лікування однією зі сторін, фахова некомпетентність тощо [1].

Ці конфлікти можливо класифікувати за декількома напрямками: за сторонами конфлікту – конфлікт може залучати дві, три і більше осіб (стоматолог – пацієнт, стоматолог – медична сестра – пацієнт, стоматолог – пацієнт – родичі пацієнта); за умовами виникнення конфлікту – фахові конфлікти (некоректне лікування, ускладнення при лікуванні), матеріальні конфлікти (вартість оплати лікування), соціальні конфлікти (зумовлені особливістю темпераменту та комунікативної культури кожної сторони), конфлікти за участю третіх сторін (коли хтось із родичів провокує конфлікт та закликає до активних дій) тощо.

Щодо теми конфліктної ситуації, можливо класифікувати конфлікти на ті, що спричинені реальною ситуацією (проблеми після ортодонтичного лікування), та «надумані» конфлікти (пацієнту здається, що лікар зневажливо до нього ставиться), хоча такий розподіл є відносним. Також можливо класифікувати за цим принципом конфлікти на професійні (конфлікт власне спілкування лікаря та пацієнта) та ятрогенні (конфлікти внаслідок лікарської помилки чи непрофесійної поведінки лікаря). За можливим розвитком конфлікти класифікують на продуктивні (що передбачають домовленість між сторонами конфлікту задля їх спільного блага) та непродуктивні (коли сторони не приходять до спільної згоди і протидія загострюється). Це можна співвіднести зі стратегіями поведінки сторін конфлікту: співробітництво та компроміс є продуктивними, пристосування – нейтральною, ухилення та конкуренція – непродуктивними стратегіями.

За тривалістю можливо виокремити короткотривалі конфлікти (пацієнтові не сподобалися дії лікаря, і він голосно виказав своє незадоволення чи одразу пішов скаржитися у вищі інстанції) або довготривалі (внаслідок непродуктивної взаємодії

під час лікування, пацієнт упродовж тривалого часу загострює ситуацію, пише численні скарги тощо).

За кількістю учасників конфлікти можуть бути парними (лікар – пацієнт), груповими (група лікарів-стоматологів, яка працює в одному кабінеті та підтримує один одного, і пацієнт, або лікар-стоматолог і пацієнт із його родичами) та масовими (колектив відділення чи лікарні проти пацієнта, або лікар-стоматолог і певна установа, у якій він працює).

За наслідками можливо розподілити протистояння на конфлікти без ускладнень (із продуктивним чи непродуктивним розв'язанням) і конфлікти з ускладненнями, при яких розвиваються нові конфлікти. Наприклад, коли пацієнт пише скаргу на стоматолога й у лікувальний заклад надсилають перевірку, що викликає незадоволення лікарем у його керівництва та новий конфлікт між лікарем і керівництвом).

За гендерним чинником можливо класифікувати конфлікти на ті, що виникають між представниками однієї статі та різних статей, а також на конфлікти пацієнтів з медичними працівниками – жінками та чоловіками (якщо вважати, що головну відповідальність за розвиток конфліктної ситуації та її перебіг несе лікар).

Отже, аналіз основних причин і складових конфлікту, що можуть виникати під час міжособистісної взаємодії лікаря-стоматолога та пацієнта, дає підстави стверджувати, що конфлікти, які виникають під час міжособистісної взаємодії лікаря-стоматолога та пацієнта, є виявом певних протиріч між сторонами конфлікту, що можуть бути зумовлені внутрішніми суб'єктивними (психологічними особливостями лікаря та пацієнта) та зовнішніми об'єктивними (непрофесійність лікаря, матеріальний чинник, некоректний підхід при обслуговуванні тощо) чинниками.

При продуктивному розв'язанні протиріч, коли сторони обирають стратегії співробітництва чи компромісу або ж пристосування, конфлікти є позитивними та сприяють внутрішньому особистісному зростанню сторін. Проте у разі обрання деструктивних стратегій, таких як конкуренції та уникання, конфлікти ускладнюють взаємодію сторін. Продуктивна взаємодія у процесі розвитку конфліктної ситуації обумовлена високим рівнем готовності лікаря до продуктивної взаємодії.

Розглядаючи власне готовність лікаря-стоматолога до продуктивної діяльності в ситуації конфлікту з пацієнтом, виокремлюють такі складові компоненти цієї готовності [3]: мотивацій-



ний (мотивація взаємодії лікаря-стоматолога з пацієнтами); когнітивний (сукупність знань лікаря-стоматолога про способи взаємодії з пацієнтами, конфлікти, шляхи і способи їх продуктивного розв'язання); організаційно-діяльнісний (практичне застосування лікарем-стоматологом знань і навичок продуктивної взаємодії); емоційно-регуляторний (особливості темпераменту лікаря та здатність до самоконтролю, регуляція власних емоційних реакцій, зокрема у конфліктній ситуації) та комунікативний (включає комунікативне настановлення лікаря і комунікативний негативізм).

З огляду на зазначене, припускаємо, що відповідно до цієї структури жінки та чоловіки можуть виявляти різні рівні розвитку компонентів (унаслідок відмінностей у темпераменті, різної здатності до емоційної регуляції, різної мотивації взаємодії та різниці в соціальних ролях тощо).

Із метою первинного визначення готовності лікарів-стоматологів до продуктивної взаємодії з пацієнтами під час конфліктної ситуації, а також аналізу гендерних особливостей цієї готовності, автором було прийнято рішення дослідити особливості розвитку когнітивного й організаційно-діялісного компонентів готовності. Дослідження проводилося у 2017–2018 роках серед лікарів-стоматологів Українського стоматологічного центру НМУ імені О. Богомольця. Усього було опитано 68 осіб, із них 50 жінок та 18 чоловіків. До вибірки увійшли лікарі-стоматологи різних кваліфікацій: педіатричні стоматологи, стоматологи-ортоданти, стоматологи-ортопеди, лікарі-стоматологи терапевтичного відділення, щелепно-лицьові хірурги.

Для вивчення когнітивного компонента досліджуваним було запропоновано заповнити анкету, що містила 20 запитань із теорії конфліктології: дати визначення конфліктної ситуації, описати основні стратегії поведінки в конфлікті, визначити оптимальні способи подолання протиріч, описати стадії розвитку й імовірні причини розвитку таких протистоянь.

Загальна кількість правильних відповідей підраховувалася у відсотках. Відповідно, високий рівень розвитку когнітивного компонента було визначено при опануванні 70–100% теоретичної інформації, середній – при опануванні 40–70% інформації щодо конфліктології, а при опануванні менше 40% інформації з основ конфліктології вважалося, що рівень розвитку когнітивного компонента готовності до продуктивної взаємодії є низьким.

Для визначення організаційно-діяльнісного компонента готовності до продуктивної взаємодії було взято анкету К. Томаса в адаптації Н. Гришиної для визначення основних стилів поведінки стоматологів у конфлікті [6]. Високий рівень розвитку компонента було визначено у разі переважання гнучких стратегій розв'язання конфлікту (співробітництва та компромісу), середній – при пристосуванні, низький – у разі переважання стратегій уникання та конкуренції.

Загальний рівень психологічної готовності визначався відповідно до прояву лікарями рівня кожного когнітивного й операційно-діяльнісного компонентів. Загальний аналіз отриманих даних відповідно до гендерного компонента показав, що жінки-стоматологи мають дещо вищий рівень психологічної готовності до продуктивної взаємодії (на рівні слабкої тенденції), на що вказують дані, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Особливості психологічної готовності лікарів-стоматологів до продуктивної взаємодії з пацієнтами у конфліктах залежно від статі спеціаліста**

Стать	Рівні психологічної готовності (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Жінки	10,2	68,2	21,6
Чоловіки	16,1	66,1	17,8

Результати свідчать, що вищий рівень готовності до продуктивної взаємодії показали 21,6% лікарів жіночої статі порівняно з 17,8% чоловічої. Щодо низького рівня готовності до продуктивної взаємодії, кращі результати також демонструють жінки – 10,2% проти 16,1% у чоловіків.

Дослідження когнітивного компонента показало статистично значущу ( $p < 0,01$ ) відмінність, що представлено у таблиці 2. Результати вказують на те, що 18,3% жінок показали високий рівень розвитку когнітивного компонента порівняно з 14,4% чоловіків. Щодо низького рівня розвитку компонента, то різниця між ними зростає до 14,2%. Лише 8,2% жінок-респондентів показали низький рівень обізнаності з теорією конфліктології. Також середній рівень розвитку компонента проявляється у жінок (73,5%) порівняно із 63,2% у лікарів чоловічої статі. Тобто, у жінок значно краще розвинутий когнітивний компонент, вони

краще обізнані з теоретичними засадами конфліктології та продуктивним розв'язанням конфлікту.

Таблиця 2

**Особливості когнітивного компонента психологічної готовності лікарів-стоматологів до продуктивної взаємодії з пацієнтами в конфліктах залежно від статі**

Стать	Рівні розвитку когнітивного компонента (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Жінки	8,2	73,5	18,3
Чоловіки	22,4	63,2	14,4

Дослідження рівня сформованості організаційно-діяльнісного компонента вказує на значні відмінності залежно від статі лікарів (табл. 3). Отримані дані свідчать, що 35,9% жінок-стоматологів мають високий рівень організаційно-діяльнісного компонента готовності, водночас серед чоловіків лише 18,3% ( $p < 0,01$ ). Жінки більш орієнтовані на колаборацію під час взаємодії (співпрацю – 2,3%, компроміс – 48,5%), тоді як лікарі-чоловіки відповідно 1,6% та 44,3%. Вони також більше обирають конкуренцію – 23% проти 11,3% у жінок.

Таблиця 3

**Особливості організаційно-діяльнісного компонента психологічної готовності лікарів-стоматологів до продуктивної взаємодії з пацієнтами залежно від статі**

Стать	Рівні розвитку організаційно-діяльнісного компонента (кількість досліджуваних у %)		
	низький	середній	високий
Жінки	8,6	55,5	35,9
Чоловіки	8,8	72,9	18,3

Слід вважати, що такі результати можуть бути обумовлені гендерними відмінностями внаслідок соціалізації. В уявленні суспільства чоловіки є більш незалежними, а жінки повинні більше пристосовуватися, а відтак, показують кращі навички пошуку ефективних стратегій виходу з конфліктних ситуацій.

**Висновки.** Аналіз літературних джерел, авторський досвід та проведені дослідження визначають, що конфліктну ситуацію

між лікарем-стоматологом і пацієнтом обумовлюють прояви протиріччя під час професійної взаємодії останніх, із виявленням протиріччя в намірах. Установлено, що конфліктна ситуація є нормальною у процесі міжособистісної взаємодії, і продуктивний розвиток ситуації (співробітництво чи компроміс) сприяє покращенню результату конфлікту, тоді як непродуктивний розвиток (конкуренція чи уникання) шкодять результату. Визначено, що лікар-стоматолог несе відповідальність за продуктивний розвиток конфліктної ситуації з пацієнтами чи іншими учасниками взаємодії, що може бути обумовлено рівнем його особистісної готовності до продуктивного розв'язання непорозумінь.

Проведене гендерне дослідження когнітивного й організаційно-діяльнісного компонентів готовності лікарів-стоматологів до продуктивного розв'язання конфлікту засвідчило, що фахівці жіночої статі мають вищі показники готовності до продуктивної взаємодії, як загалом, так і за окремими показниками, а фахівці чоловічої статі, навпаки, частіше обирають непродуктивні стратегії розв'язання конфліктів та не мають достатньої теоретичної бази знань із предмету конфліктології та міжособистісної взаємодії.

**Перспективи подальших досліджень цієї проблеми.** Доречно буде проведення глибшого та розгорнутішого гендерного дослідження всіх компонентів готовності до продуктивної взаємодії, включаючи мотиваційний, емоційний та комунікативний, а також відповідна подальша корекційна робота.

#### **Список використаних джерел**

1. Алехова Т. М. Конфликта с пациентом можно избежать [Электронный ресурс] / Т. М. Алехова, Т. Д. Федосенко // Стоматологический вестникъ. – 2006. – № 3. – Режим доступа : [http://www.stomvest.ru//lnks/psico\\_108.shtml](http://www.stomvest.ru//lnks/psico_108.shtml).
2. Бойко В. В. Менталитет врача и пациента: аспекты психологии и этики / В. В. Бойко // Институт стоматологии. – 1999. – № 2 (3). – С. 17–23.
3. Бондарчук О. І. Особистісна готовність майбутніх психологів до попередження конфліктів у професійній діяльності: сутність і умови розвитку / О. І. Бондарчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / ред. кол. В. В. Олійник (голов. ред.) [та ін.]. – 2014. – Вип. 12 (25). – С. 153–162.
4. Борисюк А. С. Психологічні проблеми підготовки лікарів в сучасних умовах та шляхи їх вирішення / А. С. Борисюк,

- Н. І. Зорій // Сучасні проблеми підготовки фахівців у вищих медичних та фармацевтичних навчальних закладах України : матеріали доповідей науково-методичної конференції (м. Луганськ, 26–27 жовт. 2000 р.) / за заг. ред. В. Г. Ковешнікова. – Луганськ : Луганський державний медичний університет, 2000. – С. 36–37.
5. Варлакова Є. О. Готовність практичних психологів до розв’язання міжособистісних конфліктів: зміст і складові / Є. О. Варлакова // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2010. – Т. 1, ч. 27. – С. 122–128.
  6. Гришина Н. В. Психологическая работа с конфликтами: три вида диалога / Н. В. Гришина // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л. А. Головей, Л. А. Коростылевой. – СПб., 1999. – Вып. 3. – С. 34–37.
  7. Колісник-Гуменюк Ю. І. Концептуальні основи формування професійно-етичної культури майбутніх медиків / Ю. І. Колісник-Гуменюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 5. – С. 23–33.
  8. Костюшко Ю. О. Фази розвитку конфлікту / Ю. О. Костюшко // Громадянське виховання учнів: сторінки історії, досвід, наукові пошуки : зб. наук.-метод. матер. / за ред. В. Є. Литнєва. – Житомир : ЖДПУ ім. І. Франка, 2000. – С. 50–51.
  9. Лимар Л. В. Аналіз дослідження сформованості готовності до безконфліктної взаємодії з пацієнтами студентів-медиків / Л. В. Лимар // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – Т. 1, вип. 82. – С. 302–306. – (Серія «Психологічні науки»).
  10. Максименко С. Д. Синдром емоційного та професійного вигорання у лікарів / Н. Ю. Максимова, С. Д. Максименко // Здоров’я України: медична газета (спеціалізоване видання для лікарів). – 2007. – № 23/1. – 68 с.
  11. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підр. у 2-х кн. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги–ХХІ, 2010. – 464 с.
  12. Пірен М. І. Деонтологія конфліктів та управління : навч.-практ. посіб. / М. І. Пірен // Українська академія держ. управління при Президентові України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : УАДУ, 2001. – 378 с.

13. Психология конфликта / [сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной]. – СПб. : Питер, 2001. – 448 с. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
14. Omelchuk S. Gender and professional factors of medical students' psychological treadiness for performing professional duties / S. Omelchuk, L. Lyamar // Georgian medical news. – 2016. – № 251. – P. 45–50.
15. Veatch R. The basics of bioethics / R. Veatch. – Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall, 2000. – 450 p.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Alehova T. M. Konflikta s pacientom mozžno izbezhat' [Jelektronnyj resurs] / T. M. Alehova, T. D. Fedosenko // Stomatologicheskij vestnik. – 2006. – № 3. – Rezhim dostupa : [http://www.stomvest.ru//lnks/psico\\_108.shtml](http://www.stomvest.ru//lnks/psico_108.shtml).
2. Bojko V. V. Mentalitet vracha i pacienta: aspekty psihologii i jetiki / V. V. Bojko // Institut stomatologii. – 1999. – № 2 (3). – S. 17–23.
3. Bondarchuk O. I. Osobystisna gotovnist' majbutnih psychologiv do poperedzhennja konfliktiv u profesijnij dijaj'nosti: sutnist' i umovy rozvytku / O. I. Bondarchuk // Visnyk pisljadyplomnoi' osvity : zb. nauk. prac' / red. kol. V. V. Olijnyk (golov. red.) [ta in.]. – 2014. – Vyp. 12 (25). – S. 153–162.
4. Borysjuk A. S. Psychologichni problemy pidgotovky likariv v suchasnyh umovah ta shljahy i'h vyrishennja / A. S. Borysjuk, N. I. Zorij // Suchasni problemy pidgotovky fahivciv u vyshhyh medychnyh ta farmacevtychnyh navchal'nyh zakladah Ukrai'ny : materialy dopovidej naukovy-metodychnoi' konferencii' (m. Lugans'k, 26–27 zhovt. 2000 r.) / za zag. red. V. G. Koveshnikova. – Lugans'k : Lugans'kyj derzhavnyj medychnyj universytet, 2000. – S. 36–37.
5. Varlakova Je. O. Gotovnist' praktychnyh psychologiv do rozv'jazannja mizhosobystisnyh konfliktiv: zmist i skladovi / Je. O. Varlakova // Aktual'ni problemy psihologii' : zb. naukovy prac' Instytutu psihologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukrai'ny / za red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – K. : A.S.K., 2010. – T. 1, ch. 27. – S. 122–128.
6. Grishina N. V. Psihologicheskaja rabota s konfliktami: tri vida dialoga / N. V. Grishina // Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti / pod red. L. A. Golovej, L. A. Korostylevoj. – SPb., 1999. – Vyp. 3. – S. 34–37.

7. Kolisnyk-Gumenjuk Ju. I. Konceptual'ni osnovy formuvannja profesijno-etychnoi' kul'tury majbutnih medykiv / Ju. I. Kolisnyk-Gumenjuk // Pedagogika i psihologija profesijnoi' osvity. – 2011. – № 5. – S. 23–33.
8. Kostjushko Ju. O. Fazy rozvytku konfliktu / Ju. O. Kostjushko // Gromadjans'ke vyhovannja uchniv: storinky istorii', dosvid, naukovi poshuky : zb. nauk.-metod. mater. / za red. V. Je. Lytn'ova. – Zhytomyr : ZhDPU im. I. Franka, 2000. – S. 50–51.
9. Lymar L. V. Analiz doslidzhennja sformovanosti gotovnosti do bezkonfliktnoi' vzajemodii' z pacijentamy studentiv-medykiv / L. V. Lymar // Visnyk Chernigivs'kogo nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni T. G. Shevchenka / gol. red. M. O. Nosko. – Chernigiv : ChDPU, 2010. – T. 1, vyp. 82. – S. 302–306. – (Serija «Psihologichni nauky»).
10. Maksymenko S. D. Syndrom emocijnogo ta profesijnogo vygorannja u likariv / N. Ju. Maksymova, S. D. Maksymenko // Zdorov'ja Ukrai'ny: medychna gazeta (specializovane vydannja dlja likariv). – 2007. – № 23/1. – 68 s.
11. Orban-Lembryk L. E. Social'na psihologija : pidr. u 2-h kn. / L. E. Orban-Lembryk. – Chernivci : Knygy–XXI, 2010. – 464 s.
12. Piren M. I. Deontologija konfliktiv ta upravlinnja : navch.-prakt. posib. / M. I. Piren // Ukrai'ns'ka akademija derzh. upravlinnja pry Prezydentovi Ukrai'ny, Instytut psihologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukrai'ny. – K. : UADU, 2001. – 378 s.
13. Psihologija konflikta / [cost. i obshh. red. N. V. Grishin]. – SPb. : Piter, 2001. – 448 s. – (Serija «Hrestomatija po psihologii»).
14. Omelchuk S. Gender and professional factors of medical students' psychological readiness for performing professional duties / S. Omelchuk, L. Lymar // Georgian medical news. – 2016. – № 251. – P. 45–50.
15. Veatch R. The basics of bioethics / R. Veatch. – Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall, 2000. – 450 p.

*Received January 11, 2018*

*Revised February 8, 2018*

*Accepted February 26, 2018*



## **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ ЗАХВОРЮВАНІСТЮ ДИТИНИ ТА СТОСУНКАМИ У СІМ'І**

---

Zimovina T. Y. The correlation between the child's morbidity and family relations / T. Y. Zimovina, A. S. Filchakova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 128–137.

---

**T. Y. Zimovina, A. S. Filchakova. The correlation between the child's morbidity and family relations.** The problem of frequency and types of child's (up to 6 years) morbidity in the relation with emotional state of family members and style of upbringing is considered in the article. The results by three main systems of child's morbidity (respiratory, gastrointestinal and dermal) are presented.

The relationship between upbringing styles and child's illnesses is shown. The respiratory system is found out to be related to emotional communication in a family: underdevelopment of parental feelings, problems in the emotional background of upbringing, instability in the styles of upbringing, etc. It is shown that the morbidity of gastrointestinal system is related to demanding in relationships and upbringing, bad attitude towards oneself and parents, contradictions in the upbringing, etc. It is stated that dermal problems are related to the attribution of female qualities to the child, both boys and girls: it is when the demands to be a princess are put to the girls and the demands to be more restrained and gentle are put to boys.

It is proved, that the causes of the children's morbidity are primarily psychological conditions of upbringing, problems in relationships, difficulties in the emotional and psychological state of adults. The psychosomatic causes of the illnesses are confirmed, in the case of a child these causes are not personal child's difficulties, they are parents' psychological problems.

**Key words:** psychosomatics, age psychology, problems of child's upbringing, child's morbidity, family relationships, styles of upbringing, conflicts in family relationships, psychological well-being of the family.

**Т. Є. Зімовіна, А. С. Фільчакова. Взаємозв'язок між захворюваністю дитини та стосунками у сім'ї.** У статті розглянуто проблему зв'язку

T. Y. Zimovina – the scientific contribution of the co-author is 70%,

A. S. Filchakova – the scientific contribution of the co-author is 30%.

частоти і видів захворюваності дітей до 6 років з емоційним станом членів сім'ї та стилем виховання дітей. Представлено результати дослідження захворюваності дитини за трьома основними системами: дихальної, шлунково-кишкової та шкірних покривів.

Показано зв'язок стилів виховання із захворюваннями дитини. З'ясовано, що дихальна система пов'язана, насамперед, з емоційними стосунками у родині: нерозвиненістю батьківських почуттів, проблемами в емоційному тлі виховання, нестійкістю в стилях виховання тощо. З'ясовано, що захворюваність шлунково-кишкової системи пов'язана з вимогливістю у стосунках та вихованні, поганим ставленням до себе та батьків, протиріччями у виховному процесі тощо. Констатовано, що проблеми зі шкірою мають зв'язок із приписуванням жіночих якостей дитині, як хлопчику, так і дівчинці – коли від дівчаток вимагають бути «принцесами», а від хлопчиків бути стриманішими та ніжнішими.

Доведено, що причинами захворюваності дітей виступають, насамперед, психологічні умови виховання, проблеми у стосунках, труднощі в емоційному, психологічному стані дорослих. Установлено психосоматичні причини захворювань, проте щодо дитини причинами виступають не власні труднощі, а психологічні проблеми батьків.

**Ключові слова:** психосоматика, вікова психологія, проблеми виховання дитини, захворюваність дитини, сімейні стосунки, стилі виховання, конфлікти у сімейних стосунках, психологічне благополуччя родини.

**Постановка проблеми.** Останнім часом усе більшої популярності набувають проблеми психосоматики, психологічних причин захворюваності людини. Установлено взаємозв'язки між певними захворюваннями та психологічними проблемами. Проте цікавими виявляються питання про захворюваність дітей від народження до шести років, у яких ще не сформовані (тільки формуються) структурні компоненти психіки й особистості. Якщо діти ще не набули остаточної сформованості психологічних структур і, переважно, не можуть мати власні набуті проблеми психологічного характеру, то що ж є психологічними причинами їх захворюваності? Саме на це питання ми й даємо відповідь у статті.

**Мета статті** – з'ясувати взаємозв'язок між захворюваністю дитини та стосунками у сім'ї.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Торкаючись питання щодо психологічних причин захворюваності дітей, ми беремо до уваги, перш за все, характеристики періодів психічного розвитку у віковій психології. Так, згідно з концепціями З. Фройда, Е. Еріксона, Д. Б. Ельконіна, Л. С. Виготського та ін.,

у період від народження до 6 років головну роль у формуванні та психічному розвитку дітей відіграють стосунки з батьками. У період від народження і до трьох років – з матір'ю, пізніше у віці проходження Едіпового комплексу – з дорослим протилежної статі. Дорослий виступає і як корелят емоційного благополуччя розвитку дитини, і як провідник адаптації дитини до умов соціуму, вводючи її до соціального простору.

Якщо в сімейній системі виникають негаразди, напруження й проблеми, то, згідно із загальною теорією систем Л. фон Бергаланфі, всі частини і процеси цілого взаємовпливають і взаємообумовлюють один одного та для врегулювання такої системи виникає симптом як комунікативний акт, спрямований на підтримку системи. Дитина може брати на себе роль ідентифікованого пацієнта [1, с. 585], виступаючи у такий спосіб регулятором психологічних проблем батьків.

Психосоматичні причини виникнення проблем у тій чи іншій системі органів описано у працях Ф. Александера, Р. Дальке, Т. Детлефсен, І. Г. Малкіної-Пих, Н. Пезешкіана, Т. Б. Хомуленко, Л. Хей та ін. Проте проблема психологічних причин захворюваності дітей залежно від сімейної ситуації є новою та вирізняється своєю актуальністю, враховуючи як важливість здоров'я дитини, так і високий інтерес людей сучасності до психосоматики загалом.

**Виклад основного матеріалу.** Для вирішення питання взаємозв'язку захворюваності дітей зі стосунками у сім'ї було проведено дослідження, в якому взяли участь 30 сімей, із них – 8 неповних, 22 – повних, у тому числі матерів – 30, батьків – 22 та дітей – 37. Для дослідження сімейних стосунків було використано такі методики: опитувальник емоційних відносин у сім'ї Е. І. Захарової; методика «Взаємодія подружжя в конфліктній ситуації» Ю. О. Альшиної, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовської; методика АСВ (Аналіз сімейних взаємин Е. Р. Ейдемільера). Для дослідження частоти та видів захворюваності дітей було розроблено анкету, яка включала в себе питання про частоту та види захворювань дитини за трьома сферами: захворювання дихальної системи, захворювання ШКТ і шкірні захворювання. Шкала вимірювання частоти захворювань містила такі градації: один раз на місяць, один раз на півроку, декілька разів на рік, один раз на рік, за все життя дитини декілька разів, ніколи.

Перш за все, можна зазначити, що найпоширенішими дитячими захворюваннями є: пітниця – 59%, діарея – 38%, ГРВІ –

36%, закреп – 25%, здуття та метеоризм – 24%, риніт – 16%, бронхіт – 12%. Серед захворювань дихальної системи представлені: ангіна, тонзиліт, фарингіт, ларингіт, гайморит, риніт, аденоїди, поліпи, ГРВІ, бронхіт, трахеїт, пневмонія, астма. Найпоширенішими з них є: ГРВІ, риніт і бронхіт. Більшість дітей на ГРВІ та риніт хворіють декілька разів на рік, на бронхіт – декілька разів за все життя.

Захворювання шлунково-кишкового тракту були представлені такими хворобами: діарея, закреп, метеоризм та здуття, гастрит, панкреатит, дискінезія жовчних шляхів, диспепсія. Найпоширенішими з них у дітей є: діарея, закреп та здуття. На ці хвороби більша частина дітей хворіє декілька разів за все життя.

Серед шкірних захворювань у дослідженні було представлено такі: кропивниця, дерматит, мікоз, герпес, бородавки, педикульоз, нейродерміт, дитяча почесуха, себорея, вугрі, пітниця, піодермія. Найпоширеніша хвороба серед них – пітниця. Частота захворювань на пітницю становить декілька разів за все життя.

Для вирішення питання взаємозв'язку захворювань дітей і сімейних стосунків було використано метод кореляції Спірмена. Обчислення проводилось за допомогою програми SPSS.

Отже, нами було виявлено такі зв'язки: захворювання дихальної системи мають прямолінійний зв'язок зі шкалами Н (нестійкість стилю виховання), НБП (нерозвиненість батьківських почуттів), ФУ (фобія втрати дитини), та зворотний зв'язок зі шкалою С- (мінімальність санкцій) – за методикою «Аналіз сімейних взаємовідносин Е. Г. Ейдемільлера». За методикою «Опитувальник емоційних відносин у сім'ї» О. І. Захарової виявлено прямолінійний зв'язок зі шкалою «підвищений емоційний фон у сім'ї» та зворотний зв'язок – зі шкалою «надання емоційної підтримки».

**Таблиця 1****Показники кореляції між захворюваннями дихальної системи дитини та видами сімейних відносин і виховання**

	Шкала С-	Шкала Н	Шкала РБП	Шкала ФУ	Шкала ЕП4	Шкала ПП2
Коефіцієнт кореляції	-0,334	0,334	0,476	0,296	-0,419	-0,370
Значущість (2-стороння)	0,015	0,012	0,00001	0,033	0,002	0,007

Для наочності отримані результати дослідження зв'язків захворюваності дихальної системи з принципами виховання у родині представимо графічно (рис. 1).



*Рис. 1. Взаємозв'язок захворювань дихальної системи та сімейних стосунків*

Отже, різні види захворюваності дихальної системи виникають у дитини, коли в сім'ї переважає підвищене емоційне тло, з одного боку, батьки бувають нестриманими, а з іншого – не надають необхідної емоційної підтримки як дитині, так і один одному. Ситуацію ненадання емоційної підтримки можна порівняти до відсутності проявів любові, саме емоційної її сторони, маються на увазі ситуації, коли батьки можуть піклуватись про дитину, забезпечувати її всім необхідним, робити все заради навчання, розвитку дитини, проте не надавати саме емоційної теплоти. Так, коли дорослі не вміють виражати свої почуття й не отримують достатньої емоційної підтримки, то їй «рятувати» таку систему починає хвора дитина. Яка, своєю чергою, у дорослому житті, не знайшовши емоційної підтримки у сім'ї, теж може часто стикатись саме із захворюваннями дихальної системи, що підтверджується дослідженнями психосоматичних причин виникнення захворювань дихальної системи. «Переважно хворі походять із сімей, у яких вони при дбайливих, але емоційно фруструючих батьках піддаються нормативному вихованню, яке не враховує індивідуальні особливості» (Bach, 1969).

Стосовно стилю виховання та захворювань дихальної системи у дитини, ми бачимо, що частіше ці хвороби виникають у сім'ях, у яких не сподіваються на заохочення, можуть дотримуватись не надмірних, але покарань. При цьому не мають чіткої

системи виховання, можуть різко змінювати стиль від ліберального до суворого, потім навпаки переходити від значної уваги до емоційного відторгнення батьками. Також частіше у дітей хворіє дихальна система за умови нерозвиненості батьківських почуттів. У таких сім'ях виховний процес проявляється шляхом гіпопротекції, емоційного відторгнення дитини, можливе навіть жорстоке ставлення. Нерозвиненість батьківських почуттів зовнішньо може проявлятися небажанням мати справи з дитиною, поверхневим інтересом до неї.

Ще однією причиною виникнення захворювань дихальних шляхів є фобія втрати дитини, яка виражається у домінуючій гіперпротекції та поведінці, що потурає забаганкам дитини. «Слабке місце» у виховному процесі – підвищена невпевненість, страх помилитися, перебільшені уявлення про крихкість дитини, її хворобливість. Цей страх змушує батьків тривожно прислухатися до будь-яких побажань дитини і поспішати задовольнити їх (потураюча гіперпротекція), в інших випадках – дріб'язково опікати її (домінуюча гіперпротекція). У типових висловлюваннях батьків відображено їх іпохондричний страх за дитину, вони знаходять у неї безліч хворобливих проявів, свіжі спогади про минулі, навіть віддалені у часі переживання з приводу її здоров'я.

Ми бачимо, що захворюваність дихальної системи дитини наперед пов'язана з емоційною нестабільністю, емоційною незрілістю сім'ї, де немає чітких кордонів і правил, емоційний стан батьків коливається від турботи та тривоги до відторгнення дитини. Усі виявлені зв'язки вказують нам на основну причину захворювань дихальної системи – проблеми у відносинах, недостатність любові, прийняття, нестабільність нервової системи батьків.

**Таблиця 2**

**Показники кореляції між захворюваннями шлунково-кишкового тракту дитини та видами сімейних відносин і виховання**

	Шкала ВК	Шкала ЕПЗ	Шкала СКЗ
Коефіцієнт кореляції	-0,282	-0,293	0,300
Значущість (2-стороння)	0,043	0,035	0,048

Стосовно захворювань шлунково-кишкового тракту, було отримано такі зв'язки: зворотний зв'язок зі шкалою ВК (Винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання) за методи-

кою АСВ, та шкалою «емоційних почуттів» (негативне ставлення до себе як до батьків) за опитувальником ОДРЕВ. Прямопропорційний зв'язок було отримано зі шкалою «Прояв подружжям прагнення до автономії» за методикою «Взаємодія подружжя в конфліктній ситуації».

Проілюструємо зв'язок захворюваності ШКТ дитини із сімейними відносинами графічно (рис. 2).



*Рис. 2. Взаємозв'язок захворювань шлунково-кишкового тракту дитини та сімейних стосунків*

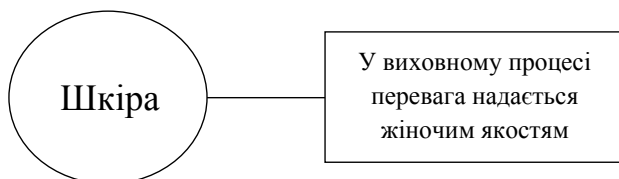
Отже, отримані нами кореляційні зв'язки знову-таки пов'язані однією темою, а саме надмірними вимогами до себе як до батьків. У таких сім'ях батьки намагаються бути «гарними», в жодному разі не виказувати проблеми у стосунках подружжя, роблячи вигляд, що все добре. Проте намагання зробити вигляд, що конфліктів немає, не зменшує самі конфлікти, напруження у сім'ї зростає і дитина починає хворіти, виступаючи регулятором конфліктності у сім'ї. При цьому помітно, що для батьків наявність конфліктів у родині являється дуже важливим чинником, який викликає почуття провини, картання себе, негативне ставлення до себе як до батьків. Можливою причиною наявності конфліктів може виступати добре ставлення до автономії чоловіка чи дружини. Ми прослідковуємо зворотну кореляцію між захворюваністю шлунково-кишкового тракту дитини та позитивним ставленням до автономії. Тобто, чим більше підтримки у свободі дають своєму партнерові, тим частіше виникають проблеми та хворіє дитина саме на захворювання ШКТ.

Так, можна припустити, що, перш за все, причини виникнення негарздів у сімейній системі, у в тому числі захворюваності



дитини, завжди пов'язані з нещирістю висловлювань і почуттів, навіть відносно самого себе. Цю тезу можна поширити також на захворювання дихальної системи. Якщо ми маємо проблеми в емоційному плані, нам не вистачає любові, то виникатимуть складнощі у прояві почуттів, постійні метання між відторгненням і прийняттям, що й пов'язано з виникненням захворювань дихальної системи у дитини.

Стосовно захворювань шкіри, було виявлено цікаву кореляцію у шкалою ПЖЯ (перевага жіночих якостей) за методикою «Аналіз сімейних взаємовідносин». Коефіцієнт кореляції дорівнює 0,319, значущість двостороння – 0,021. Виявляється, що частіше діти мають проблеми зі шкірними покриттями у сім'ях, де батьки висувають надмірні вимоги саме до жіночності або приписують жіночим якостям позитивність, гідність, вважаючи чоловічі якості «поганими». Слід звернути увагу на відсоток дівчат і хлопчиків у вибірці, які мають саме проблеми зі шкірою. Так, дівчата хворіють частіше – 65%, хлопчики – 35%.



**Рис. 3. Зв'язок стилів виховання та шкірних захворювань дитини**

Мова йде про те, що у виховному процесі перевага надається саме жіночим якостям, коли батьки транслюють ідею, що дівчата добрі, гарні, охайні тощо, тоді як чоловіки погані, грубі, неохайні, вони легко піддаються тваринним інстинктам, агресивні та надмірно сексуальні, схильні до алкоголізму. Будь-яка людина, будь то чоловік або жінка, повинні прагнути до протилежних якостей: бути ніжними, делікатними, охайними, стриманими в почуттях. Саме такі якості батько з ПЖЯ бачить у жінок. Прикладом прояву установки ПЖЯ може слугувати батько, який бачить масу недоліків у сина і вважає, що такими ж є всі його однолітки. Водночас цей батько «без тями» від молодшої сестри хлопчика, оскільки бачить у ній лише переваги. Під впливом ПЖЯ щодо дитини чоловічої статі в цьому випадку формується тип виховання «емоційне відкидання». Можливий протилежний «перекіс» із вираженою антифеміністичною установкою,

зневагою до матері, сестер. За цих умов стосовно хлопчика може сформуватися виховання за типом «потураючої гіперпротекції». Те ж саме стосується і дівчат.

Так чи інакше, але «приписування» будь-яких якостей або намагання зробити щось, невластиве для дитини, призводить до різних шкірних захворювань. Тому батькам, які усіма силами намагаються з дівчат зробити принцес або виказують тривогу, коли дівчинка, наприклад, не хоче бавитись ляльками, одягати сукні, не треба змушувати та переносити свої сподівання на дитину. Стосовно хлопців, ми бачимо, що шкірні захворювання можуть виникати у разі неприйняття батьками чоловічих якостей, або взагалі наявності конфліктів, злоби на чоловіків загалом, так і коли від хлопців вимагають бути лагіднішими, добрішими, стримувати прояви агресії тощо.

Проаналізувавши взаємозв'язок захворюваності дітей із сімейними стосунками, ми бачимо, що хвороби різних систем органів знаходять своє відображення у різних конфліктах у сімейній сфері. Так, дихальна система більше пов'язана з такими проблемами, як емоційна нестабільність, наявність страхів втрати дитини, почуття провини, нестійкі стилі виховання. Тобто ключовим моментом для дихальної сфери може бути саме нестабільність: мінливе ставлення до дитини, перепади настрою, різне ставлення батьків до дитини тощо. Шлунково-кишкова система пов'язана з надмірними вимогами. Це й надмірні вимоги чоловіка та дружини щодо своєї батьківської ролі, вимоги до себе утримувати агресивність, гнів, стримувати негативні емоції стосовно свого партнера. Захворювання шкіри пов'язані з вимогливістю лагідних, ніжних, охайних та інших якостей як у дівчат, так і у хлопців.

**Висновки.** Отже, основним у вихованні здорової дитини повинно бути психологічне благополуччя батьків, під котрим ми розуміємо не «гарно» поводитись із дитиною, а, перш за все, бути щирими. Усі ми схильні до стресів, у кожній родині бувають свої негаразди, проте дієвим засобом забезпечити стабільність сімейної системи є відвертість у взаєминах, почуттях як стосовно дитини, так і до свого партнера. Усі неусвідомлені конфлікти можуть бути пов'язані зі здоров'ям дитини у родині.

Нашим дослідженням підтверджено, що дитина може бути регулятором сімейної системи, так званим ідентифікованим пацієнтом, а на її здоров'ї можуть позначатись поки що не власні психологічні труднощі, а психологічні проблеми батьків.

**Перспектива подальших досліджень.** У статті нами розкрито загальні тенденції щодо захворювань різних систем органів дитини, а детальніше розкриття причин і зв'язків конкретних хвороб зі стилем виховання й емоційними відносинами у родині буде розкрито у подальших статтях.

#### **Список використаних джерел**

1. Клиническая психология : [учебник для вузов] / [Б. Д. Карвасарский, А. П. Бизюк, Н. Н. Володин и др.] ; под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2004. – 1120 с.
2. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2005. – 992 с. – (Серия «Справочник практического психолога»).
3. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н. Пезешкиан. – М. : Изд-во Института позитивной психотерапии, 2006. – 460 с.
4. Хомуленко Т. Б. Основы психосоматики : навч.-метод. посіб. / Т. Б. Хомуленко. – Вінниця : Нова Книга, 2009. – 120 с.
5. Избранные психологические труды : [учебник для вузов] / [Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко] ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

#### **Spysook vykorystanyh dzherel**

1. Klinicheskaia psihologija : [uchebnik dlja vuzov] / [B. D. Karvasarskij, A. P. Bizjuk, N. N. Volodin i dr.] ; pod red. B. D. Karvasarskogo. – SPb. : Piter, 2004. – 1120 s.
2. Malkina-Pyh I. G. Psihosomatika / I. G. Malkina-Pyh. – M. : Jeksmo, 2005. – 992 s. – (Serija «Spravochnik prakticheskogo psihologa»).
3. Pezeshkian N. Psihosomatika i pozitivnaja psihoterapija / N. Pezeshkian. – M. : Izd-vo Instituta pozitivnoj psihoterapii, 2006. – 460 s.
4. Homulenko T. B. Osnovi psihosomatiki : navch.-metod. posib. / T. B. Homulenko. – Vinnicja : Nova Kniga, 2009. – 120 s.
5. Izbrannye psihologicheskie trudy : [uchebnik dlja vuzov] / [D. B. Jel'konin, V. V. Davydov, V. P. Zinchenko] ; pod red. V. V. Davydova, V. P. Zinchenko. – M. : Pedagogika, 1989. – 560 s.

*Received January 26, 2018*

*Revised February 20, 2018*

*Accepted March 9, 2018*

## Особливості перекладу художніх творів з урахуванням категорії експресивності

Ivashkevych E. E. The features of the translation of artistic works, taking into account the category of expressiveness / E. E. Ivashkevych // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 138–148.

**E. E. Ivashkevych. The features of the translation of artistic works, taking into account the category of expressiveness.** The article analyzes expressiveness as a linguistic category. The peculiarities of the translation of works of art were considered, taking into account the category of expressiveness (for example, the translation of Kurt Vonnegut's novel «Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death» done by P. Sokolovskiy).

It was noted that in contemporary researchers it was stated that expression had been a vivid manifestation of feelings, mood, thoughts. In the broad sense, expression means the increased expressiveness of the work of art, which is achieved by the whole set of artistic means and depends on the manner of execution and the nature of the work of the artist; in the narrow one – this is a manifestation of the temperament of the artist, the explication of his creative handwriting, a reflection of the author's style in the texture of the smear, in the drawing, in the color and compositional decisions of the work of painting, sculpture and others. «Expressiveness» refers to both natural events, objects and relations that arise between them, and a certain kind of creativity, the essence of which is reduced to the conscious of design of a certain system of phenomena or concepts, as well as the system of words in order to cause the effect of expressiveness.

The article states that the translation should cause the reader similar emotions, like the original language. The task of an interpreter is to search for a match that does not differ from the original lexical unit stylistically, would have the same or, at least, a similar emotional and social color. When translating linguistic vocabulary in artistic works, the interpreter is often confronted with the fact that there are not always adequate equivalents in the language of the original and the language of translation. In this case, the translator has to use other methods and techniques of translation: the inclusion of additional elements into the text; omission of elements, redundant in terms of foreign language reader; the transformation of the seman-

tic structure of words and expressions; compromise translation solutions; the use of adequate substitutions (interpretation, antonymic translation, compensation, etc.).

**Key words:** translation, expressiveness, methods and techniques of translation, interpretation, antonymic translation, compensation.

**Е. Е. Івашкевич. Особливості перекладу художніх творів з урахуванням категорії експресивності.** У статті проаналізовано експресивність як лінгвістичну категорію. Окреслено особливості перекладу художніх творів з урахуванням категорії експресивності (на прикладі перекладу П. Соколовським роману Курта Воннегута «Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей»).

Зазначено, що у сучасних дослідженнях експресія трактується як яскравий прояв почуттів, настроїв, думок. У широкому сенсі експресія має на увазі підвищену виразність твору мистецтва, що досягається всією сукупністю художніх засобів і залежить від манери виконання і характеру роботи художника; у вузькому – це прояв темпераменту художника, експлікація його творчого почерку, відображення стилю автора у фактурі мазка, в малюнку, в колірному і композиційному рішеннях твору живопису, скульптури тощо. Під «експресивним» маються на увазі як природні події, об'єкти і стосунки, що виникають між ними, так і певний вид творчості, сутність якого зводиться до свідомого конструювання певної системи явищ або понять, а також системи слів із метою викликати ефект експресивного.

У статті зазначено, що переклад має викликати у читача подібні емоції, що й мова оригіналу. Завдання перекладача – пошук відповідності, який би не відрізнявся від вихідної лексичної одиниці стилістично, мав би однакове або, щонайменше, – подібне емоційне і соціальне забарвлення. Під час перекладу просторічної лексики в художніх творах перекладач дуже часто стикається з тим, що не завжди існують адекватні еквіваленти в мові оригіналу і мові перекладу. В цьому випадку перекладачеві доводиться використовувати інші способи і прийоми перекладу: включення в текст додаткових елементів; опущення елементів, надлишкових із точки зору іншомовного читача; перетворення смислової структури слів і виразів; компромісні перекладацькі рішення; використання адекватних замінів (інтерпретація, антонімічний переклад, компенсація тощо).

**Ключові слова:** переклад, експресивність, способи і прийоми перекладу, інтерпретація, антонімічний переклад, компенсація.

**Постановка проблеми.** У сучасному перекладознавстві провідними є дві тенденції у вивченні процесу перекладу, засновані на типі тексту й типі його пізнання людиною:

1) дослідження перекладу художнього тексту в аспекті традиційного перекладознавства субститутивно-трансформацій-

ного характеру (Л. І. Борисова, Р. П. Зорівчак, В. Д. Івшин, Л. В. Коломієць, В. Н. Комісаров, В. В. Коптілов, О. Кундзич, Л. Л. Нелюбин, Ю. М. Марчук, В. Д. Радчук, С. В. Скрильник, Г. Т. Хухуні та ін.);

2) дослідження перекладу художнього тексту в аспекті сучасного когнітивно-діяльнісного перекладознавства (Л. С. Бархударов, С. Влаков, Н. К. Гарбовський, А. Попович, Ю. О. Сорокін, М. Т. Тарнавська, А. В. Федоров, С. Флорін, О. Д. Швейцер, В. Шор та ін.).

У науковій літературі особливості художнього перекладу вивчалися в працях Р. П. Зорівчак, Л. В. Коломієць, В. Н. Комісарова, І. Кулика, Г. Й. Майфета, Ю. М. Марчука, Р. К. Мін'яр-Белоручева, Г. Е. Мірама, Ю. Найди, Л. Л. Нелюбіна, В. Росельса, Л. П. Рудько, С. І. Ткаченко, П. Х. Торопа, Г. Т. Хухуні, О. Д. Швейцера та ін. Характер впливу тих чи інших мовних структур на сприйняття світу людиною, національний дух мови перекладу, менталітет тощо стали предметом досліджень В. І. Карабана, В. Д. Радчука, М. Т. Тарнавської, О. М. Фінкеля, А. В. Федорова, О. І. Чердниченка та ін.

Актуальність дослідження особливостей художнього перекладу, одного з видів перекладацької діяльності, зумовлена як лінгвістичними, так і екстралінгвістичними чинниками. Лінгвістичним обґрунтуванням можна вважати необхідність подальшої розробки теорії художнього перекладу, а також потребу в удосконаленні його методики. Аналіз проблем художнього перекладу виявляє відсутність достатніх знань про способи трансляції, зокрема, побутової та розмовної лексики у тексті перекладу. Отже, вивчення стратегій перекладу художнього тексту дасть змогу виявити його специфіку і тим самим оптимізувати процес перекладу. До екстралінгвістичних чинників можна віднести прогрес науки, який тягне за собою зростання наукових публікацій, що вимагають якіснішого перекладу. Саме тому чим більшою мірою наближеним до оригіналу є переклад художнього тексту, тим швидше відбувається його об'єктивація в іншомовному співтоваристві.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У багатьох наукових працях розкрито базові особливості перекладу. В різних концепціях це поняття розкривається по-різному, зокрема як процес перетворення літературного твору, написаного однією мовою, в художній твір іншою мовою [3; 4]. При цьому обов'язковим є збереження плану змісту твору, тобто його актуального зна-

чення (К. С. Бархударов, В. С. Віноградов, Г. Д. Воскобойнік, А. Лілова, В. О. Лукін, Р. К. Мін'яр-Белоручев, Я. І. Рецкер). Отже, переклад є видом мовленнєвого посередництва, суспільне призначення якого в тому, щоб максимальною мірою наблизити опосередковану двомовну комунікацію до звичайного реального одномовного спілкування (В. М. Базилев, М. М. Букарева, Р. П. Зорівчак, В. В. Коптілов, Г. О. Самойленко, Ю. О. Сорокін, О. Ф. Ширяєв). Також переклад є процесом створення трансляту, тобто процесом передачі повного змісту оригіналу посередництвом мови, якою цей текст перекладається (Е. Еткінд, І. Левий, В. І. Свінцов).

Такі вчені, як І. О. Зимня та В. І. Єрмолович, визначають переклад як безперервний процес осмислення (формування і формулювання) думки, що сприймається. За словами авторів, здійснюючи переклад, слід спочатку зрозуміти сенс повідомлення, «перетворити» його в задум, а потім вже сформулювати висловлювання іншою мовою [2, с. 53].

Зважаючи на перелічені нами тенденції, проблеми теорії та практики художнього перекладу належать до числа таких, які досить активно розв'язуються. Це пояснюється тим, що художня творчість була предметом дослідження різних наук упродовж багатьох століть, починаючи з праць Аристотеля. Унаслідок цього художній переклад вирізняється багатим теоретичним і практичним матеріалом. Хоча, безперечно, деякі моменти залишаються надзвичайно актуальними в сучасній науковій царині. Це, зокрема, проблема відтворення категорії експресивності в перекладі роману Курта Воннегута «Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей», яка, на жаль, не вивчена в науковому аспекті, адже спеціально в такому формулюванні цієї проблемою дослідники ще не займалися. Наголосимо на певних моментах, які, на наше стійке переконання, є досить актуальними, такими, що спонукають науковців до їхнього вивчення, аналізу й авторського тлумачення. Тому завданнями нашої статті є:

- 1) проаналізувати експресивність як лінгвістичну категорію;
- 2) окреслити особливості перекладу художніх творів з урахуванням категорії експресивності (на прикладі перекладу П. Соколовським роману Курта Воннегута «Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей»).

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Експресивність відіграє особливу роль у житті суспільства. Проте



через багатогранність цього явища окреслений феномен залишається маловивченим. На даний час існують численні спроби науковців дослідити окремі аспекти експресивного, але все ж не існує чіткого визначення цього поняття. Ця проблема становить інтерес для різних галузей сучасної філології, зокрема, для теорії та практики перекладу. Однак слід зазначити, що це питання виходить за межі перекладознавства і, насамперед, має багато спільного з естетикою та психологією. Саме тому існує багато концепцій визначення експресивності, але нема жодної узагальненої теорії. Психологи намагаються дослідити, як проходить процес сприйняття експресивного контексту в мозку людини. Естетика пояснює досягнення експресивного ефекту моральними й естетичними нормами суспільства. Філологи розглядають мовні засоби та прийоми, що створюють експресивний ефект.

У сучасних дослідженнях зазначається, що експресія – це яскравий прояв почуттів, настроїв, думок. У широкому сенсі експресія має на увазі підвищену виразність твору мистецтва, що досягається всією сукупністю художніх засобів і залежить від манери виконання й характеру роботи художника; у вузькому – це прояв темпераменту художника, експлікація його творчого почерку, відображення стилю автора у фактурі мазка, в малюнку, в колірному і композиційному рішеннях твору живопису, скульптури тощо.

Під «експресивним» маються на увазі як природні події, об'єкти і стосунки, що виникають між ними, так і певний вид творчості, сутність якого зводиться до свідомого конструювання певної системи явищ або понять, а також системи слів із метою викликати ефект експресивного [5, с. 181–183].

Експресивне є продуктом високорозвиненої людської культури, експлікацією здатності подивитися на себе збоку, піднятися над буденністю. Експресивне тісно пов'язане зі свободою людини, її впевненістю у безумовній можливості піднятися над собою, над власними інтересами. Категорія експресивності породжена природою людини і притаманна народному духу, адже народ завжди високо цінував дотепних людей, майстрів експресії, які вміло використовували художні засоби з метою досягнення певного експресивного ефекту.

Експресивність, тобто виразність, образність мови, виявляється на тлі стилістично нейтральних засобів і контекстів, тому вважається категорією семантико-стилістичною. Зазвичай, образність утворюється значеннєвими домішками у слові та поя-

вою в ньому оцінювально-характеристичних елементів. В утворенні експресії значну роль відіграють стилістичні якості слів та їх оточення. Так, наприклад, діалектне або застаріле слово, що використовується у сучасному літературному творі, робить мову експресивною [4].

Образність мови – це також категорія мовностилістична, оскільки ця якість утворюється за допомогою значеннєвої своєрідності слів, а також прийомів використання, способів розташування різноманітних лексичних засобів. Мова стає образною тоді, коли в словах активізуються метафоричні значення й інші змістовні нашарування, коли використовуються порівняння, перифрази тощо. У таких випадках слова позначають поняття і речі та викликають у свідомості людини яскраві картини й асоціації.

Визначаючи якості образної мови, важливо встановити, які зображувальні можливості закладені в самому слові та як саме образність досягається шляхом майстерного сполучення слів. Так, О. Кундзич слушно зазначав, що «елементарна поетичність мови, тобто образність окремих слів та постійних сполучень ... є мізерною порівняно зі здатністю мов утворювати образи та сполучення слів» [4, с. 14]. Аналіз образних слів та їх угруповань переконує, що ця стилістична якість знаходиться в прямій залежності не тільки від змістового обсягу слів, але й від законів їх сполучуваності. Уже давно встановлено, що слова з конкретним і предметним значенням метафоризуються частіше і відрізняються образністю. Навпаки, слова з ширшим і більш абстрактним значенням не дають таких результатів [5].

Отже, проаналізуємо особливості перекладу художніх творів з урахуванням категорії експресивності (на прикладі перекладу роману Курта Воннегута «Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей», зробленого П. Соколовським). Наведені нами приклади відображуватимуть переклад П. Соколовського з використанням стратегії «знаходження функціонального аналога».

– And then Weary tied in with two scouts [6, с. 16] – Потім Вірі спіткав двох розвідників [1, с. 30]. Лексема «tied» означає «скріплювати», «зашнуровувати» [7]. У цьому прикладі маємо розмовний варіант перекладу.

– who was so weak [6, с. 16] – такий слабак [1, с. 31].

– At last she had accumulated enough to whisper this complete sentence [6, с. 17] – вона врешті спромоглась прошепотіти все речення [1, с. 32]. «Accumulate» перекладається як «акумуляюва-

ти», «накопичуватися», «назбируватися» [7]. У перекладі «спромоглась» є розмовним.

– He dug it out [6, с. 17] – Коли він сягнув туди рукою [1, с. 33]. Лексема «dug» означає «сосок», «вим'я» [7]. У перекладі «сягнув» є розмовним.

– but he certainly had a snootful now [6, с. 17] – але цього разу, безперечно, перебрав міру [1, с. 34].

– and she helped Billy get her girdle off [6, с. 17] – і допомагала Біллі стягнути з себе пояс для панчів [1, с. 34].

– because it would stick in their memories [6, с. 18] – швидше западе їм у пам'ять [1, с. 34].

– The person who was shaking him was Roland Weary [6, с. 18] – Розбуркував його Роланд Вірі [1, с. 35].

– and shoved Billy for a quarter of a mile [6, с. 18] – Вірі проволік Біллі з чверть милі [1, с. 35]. «Shove» перекладається як «штурхання» [7]. У перекладі «проволік» є розмовним.

– Billy staggered down the bank ridiculously [6, с. 18] – Біллі кумедно зсунувся схилом берега [1, с. 35].

– After him came Weary, clanking and tinkling and hot [6, с. 18] – За ним спустився Вірі, дзенькаючи й брязкаючи, увесь розпірилий [1, с. 35].

– and float up among the treetops [6, с. 18] – й тихенько підносився до **вершечків дерев** [1, с. 36].

– Roland Weary, eighteen years old, **insinuated himself** between the scouts [6, с. 18] – Вісімнадцятирічний Роланд Вірі **втиснувся** між двох розвідників [1, с. 36].

– Billy Pilgrim went on skating [6, с. 19] – Біллі Пілігрим й далі ковзався [1, с. 36].

– that they had elected a ludicrous waif [6, с. 19] – що обрали жалюгідного телення [1, с. 37]. Лексема «ludicrous» означає «смішний», «жалюгідний». «Waif» означає «безхатченко», як розмовне слово вживається «телепень» [7].

– They would hear his **reedy voice** [6, с. 19] – Вони почують його **пискливий голос** [1, с. 37]. «Reedy» перекладається як «тонкий» [7]. «Пискливий» є розмовним варіантом цієї лексеми.

– Billy opened his mouth [6, с. 19] – Біллі розтулив рота [1, с. 37].

– He **slipped** his knife into its scabbard [6, с. 19] – ніж **устроив** у піхви [1, с. 37].

– And then he **shook Billy hard, rattled his skeleton, slammed him** against a bank [6, с. 19] – І заходився **несамовито трясти Біл-**

лі, аж у того **торохтіли кістки**, а тоді **хряснув ним** об крутий берег [1, с. 37]. Стосовно лексеми «slammed», у загальноприйнятому значенні вона означає «захлопнути» [7]. У цьому реченні всі виділені нами слова перекладаються у своєму розмовному варіанті.

– Weary **barked** and **whimpered** through his layers of scarf from home [6, с. 19] – Вірі **галасував** і **скімлив** крізь кілька шарів свого шарфа, присланого з дому [1, с. 37]. Лексема «whimpered» перекладається як «хникати», «нити» [7]. У цьому реченні всі виділені нами слова перекладаються у своєму розмовному варіанті.

– and Weary kicked him in the ribs [6, с. 19] – а Вірі дав копняка під ребра [1, с. 37].

– «You think it's funny, huh?» Weary **inquired** [6, с. 19] – Тобі ще смішки, ге? – **здивувався** Вірі [1, с. 37].

– He walked around to **Billy's back** [6, с. 19] – Він обійшов **прес** Біллі [1, с. 38].

– Billy's jacket and shirt and undershirt **had been hauled up** around his shoulders **by the violence** [6, с. 19] – Куртка, верхня й спідня сорочки у Біллі **під час цієї шарпанини задерлись** мало не до пліч [1, с. 38].

– so his back **was naked** [6, с. 19] – спина **оголилася** [1, с. 38]. Лексема «naked» означає «ґрунт», «без рослинності», «без листя» [7]. У цьому реченні переклад «naked» є розмовним.

– Weary **was going to break** that tube [6, с. 19] – Вірі **намірявся перебити** цю трубку [1, с. 38].

– as to why one American **would try to murder** another one so far from home [6, с. 19] – чому це один американець **хоче порішити** іншого так далеко від батьківщини [1, с. 38].

– The dog, who had sounded so **ferocious** in the winter distances [6, с. 20] – Собака, що гавкіт її лунав так люто серед зимових просторів [1, с. 38]. «Ferocious» означає «жорстко» [7]. Переклад «люто» є розмовним.

– Billy stared into the patina of the corporal's boots [6, с. 20] – він втупився в полиск каприлових чобіт [1, с. 39].

– Other Germans **were securing** the hasps on the car doors with wire and spikes and **other trackside trash** [6, с. 25] – Інші німці **закріпляли** на дверях засуви дротом, цвяхами й **усяким залізниччям** [1, с. 49]. «Secure» перекладається як «забезпечувати охорону». «Закріпляти» є розмовним перекладом цієї лексеми [7].

– But **crammed into** the corner with Billy was a former hobo who was forty years old [6, с. 25] – Однак у куток поруч **забрався**

колишній волоцюга років сорока [1, с. 49]. «Crammed» означає «переповнений», у цьому реченні його переклад є розмовним [7].

Наведемо приклади перекладу П. Соколовським *жаргону*:

– this lousy little book [6, с. 2] – ця триклята книжка [1, с. 2]. Лексема «lousy» є сленгом та означає «вошивий», «жахливий», «паршивий», «неймовірний», «небажаний», «некомпетентний», «погань», «брудний», «мерзенний», «непорядний». Як жаргон «lousy» перекладається «чмошний», «відстойний», «триклятий» [7]. У цьому прикладі лексема «lousy» є **жаргоном**.

Також із використанням стратегії «знаходження функціонального аналога» перекладає П. Соколовський *лайливу лексику*, що також надає тексту додаткової експресивності.

– when I have become an old fart [6, с. 2] – дарма що сам уже зробився старим шкарбуном [1, с. 2]. Загальноприйняте значення лексеми «fart» є «старий», «дарма втрачати час» [7]. Як лайливе «fart» перекладається «шкарбун», що вносить своєрідну експресію як у текст оригіналу, так і у його переклад.

– and I’m an old fart [6, с. 4] – а я зробився старим шкарбуном [1, с. 6]. Лексема «fart» перекладається як «старче», «даремно гаяти час» [7]. У лайливому варіанті переклад «an old fart» відповідає «старий шкарбун».

– banged it in the sink [6, с. 6] – і без ніякої потреби торохнула лід в умивальник [1, с. 12]. Слово «bang» в розмовному варіанті перекладається як «хлоп!», «бух!», «ба-бах!» [7]. У цьому перекладі «торохнула» є лайливим словом.

– Get out of the road, you dumb motherfucker [6, с. 13] – Тікай з дороги, ти, так тебе і розтак! [1, с. 25].

– Shit [6, с. 14] – Лайно ти [1, с. 25]. Лексема «shit» означає «того гляди в штани накладе», «розіграти когось» [7]. У цьому реченні «shit» є лайливим та перекладається лайливим словом.

– They were festooned with machine-gun belts, smoked cigars, and guzzled booze [6, с. 24] – Вони були обвішані автоматними патронташами, палили сигари й жлуктили спиртне [1, с. 46]. Лексема «guzzle» означає «пропивати», «проїдати». У розмовному мовленні «guzzle» має значення «обжертися» [7]. У цьому реченні його переклад є лайливим.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок.** Переклад має викликати у читача подібні емоції, що й мова оригіналу. Завдання перекладача – пошук відповідності, який би не відрізнявся від вихідної лексичної одиниці стилістично, мав би однакове або, щонайменше, – подібне емоційне і соціальне за-

барвлення. Під час перекладу просторічної лексики в художніх творах перекладач дуже часто стикається з тим, що не завжди існують адекватні еквіваленти в мові оригіналу і мові перекладу. В цьому випадку перекладачеві доводиться використовувати інші способи і прийоми перекладу: включення в текст додаткових елементів; опущення елементів, надлишкових із точки зору іншомовного читача; перетворення смислової структури слів і виразів; компромісні перекладацькі рішення; використання адекватних заміन (інтерпретація, антонімічний переклад, компенсація тощо). У подальших дослідженнях проаналізуємо особливості відтворення категорії експресивності в перекладах інших літературних творів.

### Список використаних джерел

1. Воннегут К. Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей : [роман] / Курт Воннегут ; [пер. з англ. П. Соколовського]. – К. : «Художня літ-ра», 2007. – 120 с.
2. Зимняя И. А. Психология перевода : учебное пособие для Высших курсов переводчиков / И. А. Зимняя, В. П. Ермолович. – М. : Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореца, 1981. – 99 с.
3. Кетфорд Дж. К. Лингвистическая теория перевода / Дж. К. Кетфорд // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М. : Международные отношения, 1978. – С. 91–114.
4. Кундзич О. Переводческий блокнот: Мастерство перевода / О. Кундзич. – М. : Сов. пис., 1968. – 536 с.
5. Мац І. І. Різновиди емоцій та способи їх вербалізації (на матеріалі англійської мови) / І. І. Мац // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – № 11. – С. 181–183.
6. Vonnegut K. Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death / Kurt Vonnegut. – N.-Y. : Novels, 2006. – 78 p.
7. Мультитран [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.multitran.ru>.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vonnehut K. Bojnia nomer pjat', abo Chrestovyy pochid ditej : [roman] / Kurt Vonnehut ; per. z anhl. P. Sokolovs'koho]. – K. : «Chudozhnja lit-ra», 2007. – 120 s.
2. Zimnyaya I. A. Psixologiya perevoda : uchebnoe posobie dlya Vysshix kursov perevodchikov) / I. A. Zimnyaya, V. P. Ermolovich. – M. : Izd-vo MGPIIYa im. M. Toreza, 1981. – 99 s.

3. Ketford Dzh. K. Lingvisticheskaya teoriya perevoda / Dzh. K. Ketford // Voprosy teorii perevoda v zarubezhnoj lingvistike. – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1978. – S. 91–114.
4. Kundzich O. Perevodcheskij bloknot: Masterstvo perevoda / O. Kundzich. – M. : Sov. pis., 1968. – 536 s.
5. Mats I. I. Riznovydy emocij ta sposoby jich verbalizaciji (na materialih anhlisj'koji movy) / I. I. Mats // Visn. Zhytomyr. derzh. un-tu im. I. Franka. – 2003. – № 11. – S. 181–183.
6. Vonnegut K. Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death / Kurt Vonnegut. – N.-Y. : Novels, 2006. – 78 p.
7. Mul'titran [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <http://www.multitran.ru>.

*Received January 12, 2018*

*Revised February 6, 2018*

*Accepted March 5, 2018*

УДК [159.955+159.956]

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.148-162

*I. Т. Кишакевич*  
[iryndy.ky@gmail.com](mailto:iryndy.ky@gmail.com)

## **УСКЛАДНЕНІ УМОВИ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ МЕДИЧНИХ ЗАДАЧ ЯК ТРЕНІНГ ТВОРЧОГО МЕДИЧНОГО МИСЛЕННЯ**

---

Kyshakevych I. T. Complicated conditions of solving medical problems as a creative medical thinking training / I. T. Kyshakevych // Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 148–162.

---

**I. T. Kyshakevych. Complicated conditions of solving medical problems as a creative medical thinking training.** The article highlights the findings of doctors' thinking action activation while solving their non-standard clinical problems.

According to the findings based on the analysis of research concerning medical thinking, its creative character, which is manifested in all spheres of doctor's professional activities, i.e. diagnosing, treating and preventing



the disease, rehabilitating the patients and providing them with psychological support, has been proved as well as the approach to its study through the analysis of thinking actions while solving non-standard clinical tasks has been described.

The article reveals a scientific interest in the problem of activating the creative potential of specialists from various fields, which is carried out by psychologists via the construction of different creativity presuppositions or through external and internal factors. The article focuses on algorithmic and heuristic methods that are involved in the search thinking process, while creative thinking efficiency depends on their combination. The ability to combine them will guarantee the effectiveness of finding a solution to creative problems in medicine, where numerous algorithmic techniques of solving medical problems have already been developed.

It has been stated that activation of doctor's creative thinking as activities aimed at solving a medical problem can be carried out through setting different preconditions of creativity or via external and internal factors.

Training aimed at solving creative medical problems under complicated conditions, which involve inclusion of various sudden prohibitions or demands into the search process, has been tested as well as its activating influence on doctors' search activities represented by the effectiveness of the search process, less time spent on problem solution and positive changes in the components of creative medical thinking has been proved.

**Key words:** creative medical thinking; cognitive, operational and personal components of thinking; cause-and-effect questions; thinking training.

**І. Т. Кишакевич. Ускладнені умови розв'язування медичних задач як тренінг творчого медичного мислення.** У статті представлено результати активізації мисленнєвих дій лікарів при розв'язуванні ними нестандартних клінічних задач.

За результатами аналізу досліджень медичного мислення констатовано його творчий характер, який проявляється в усіх складових професійної діяльності лікаря: діагностуванні захворювання, лікуванні захворювання, профілактиці захворювання, реабілітації хворого та його психологічній підтримці, а також означено підхід до його вивчення шляхом аналізу мисленнєвих дій при розв'язуванні нестандартних клінічних задач в ускладнених умовах.

Підкреслено зацікавленість науковців проблемою активізації творчого потенціалу фахівців різних профілів, яка здійснюється психологами шляхом формування різних передумов творчості, через зовнішні та внутрішні чинники. Наголошено на тому, що у пошуковому мисленнєвому процесі функціонують алгоритмічні й евристичні прийоми, а продуктивність творчого мислення залежить від їх поєднання. При цьому, вміння їх поєднувати є запорукою результативності пошуку розв'язку творчих задач у медицині, де вже існує численна кількість алгоритмічних прийомів вирішення медичних проблем.

Констатовано, що активізацію творчого мислення лікаря як діяльності, спрямованої на вирішення медичної проблеми, можна проводити шляхом формування різних передумов творчості.

Апробовано тренінг розв'язування творчих лікарських задач в ускладнених умовах, що полягають у внесенні у пошуковий процес різних раптових заборон або раптових вимог, і доведено його активізуючий вплив на пошукові дії лікарів, який проявляється у результативності пошукового процесу, зменшенні затраченого часу на досягнення розв'язку, позитивних змінах у складових компонентах творчого медичного мислення.

**Ключові слова:** творче медичне мислення, когнітивна, операційна та особистісна складові мислення, причинно-наслідкові запитання, мисленнєвий тренінг.

**Постановка проблеми.** Творчий потенціал людини сприяє підвищенню ефективності її діяльності у будь-якій галузі. Водночас дослідження мисленнєвого процесу виявило, що значна частина людей не має навичок роботи з творчими нешаблонними завданнями; значною мірою прив'язується до відомих алгоритмічних дій; не зорієнтована на пошук оригінальних, нестандартних розв'язків. Тому, готуючи у стінах вишу майбутнього спеціаліста, слід максимально орієнтувати його на творче ставлення до майбутньої професійної діяльності. Однак практика показує інше. Поки що в навчальному процесі медичних вишів усе ще переважає тенденція до сліпого накопичування знань і заучування. Тому важливо віднаходити такі методи навчання майбутнього лікаря, які б давали змогу підготувати його до вирішення будь-яких, часто несподіваних, незнайомих лікарських проблем.

З іншого боку, значна частина дослідників медичної діяльності підкреслює творчий характер професійного мислення лікаря, адже, маючи справу з унікальним об'єктом – людським організмом, мислення лікаря повинно бути гнучким, здатним до швидкої мобілізації і зміни ходу розмірковувань, коли цього потребують зміни в перебігу захворювання [1; 5; 6; 8].

Такий стан справ робить **актуальним** дослідження мисленнєвого процесу, спрямованого на вирішення нестандартних, а, отже, творчих завдань у галузі медицини та пошук методів активізації творчого медичного мислення як для самої медицини, так і для психології.

Статтю присвячено аналізу впливу досвіду розв'язування лікарських проблем в ускладнених умовах на якість і результативність мислення лікаря у процесі розв'язування медичних задач.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукової літератури свідчить, що будь-який мисленнєвий процес – це процес розв’язування задачі (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонт’єв), а процес розв’язування нової задачі для суб’єкта стає творчим (О. М. Матюшкін, К. О. Славська, Л. І. Анциферова, О. М. Леонт’єв, Я. О. Пономар’єв, В. О. Моляко та інші). Кожен творчий мисленнєвий процес поєднує в собі процесуально-динамічний (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, Г. С. Костюк, П. П. Блонський, В. В. Давидов та інші) й особистісний (С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, О. К. Тихомиров, В. О. Моляко та інші) компоненти.

Медичне мислення – це специфіка розумової діяльності лікаря, що забезпечує ефективне використання даних науки й особистого досвіду стосовно конкретного хворого, конкретного захворювання. Ядром медичного мислення є здатність до розумової побудови синтетичної і динамічної картини хвороби, переходу від сприйняття зовнішніх проявів хвороби до відтворення її внутрішнього перебігу. Саме вміння включати будь-який симптом у логічний ланцюг міркувань є невід’ємною складовою майстерності лікаря [5]. Вона проявляється в усіх складових його професійної діяльності: діагностуванні захворювання, лікуванні захворювання, профілактиці захворювання, реабілітації хворого та його психологічній підтримці.

Зазвичай, на вирішення проблеми активізації й оптимізації пошукового мисленнєвого процесу впливають: 1) формування різних передумов творчості (загальний рівень розумового розвитку особистості; рівень знань у тій галузі, у якій здійснюється творчий акт; мотивація; ціль тощо); 2) зовнішні чинники (соціально-психологічний клімат, комфорт умов розумової праці, можливість раціонального вибору інформації); 3) внутрішні чинники (деякі особистісні якості суб’єкта: лояльність до змін; володіння самомотивацією; ризиковість, що є невід’ємною частиною пошукової діяльності; терпимість до невизначеності тощо).

Дослідники творчого мислення вказують, що процес розв’язування творчої задачі визначається продуктивністю функціонування алгоритмічних та евристичних прийомів [5; 6]. При цьому, як відомо, алгоритм – це система операцій, що забезпечує розв’язання певного, відомого суб’єкта, класу задач. Вона може як сприяти, так і гальмувати пошуковий процес, спрямований на розв’язання нової задачі. Тому завдання прийомів, що активізують творче мислення, у «знешкодженні» негативного впливу

відомих суб'єкту алгоритмічних дій, у перетворенні їх на допоміжні конструкції, що можуть бути використані як у готовому вигляді, так і після певної адаптації. Тобто, будучи чітко регламентованими, алгоритмічні дії не повинні виступати на передній план пошукового процесу, але завжди бути напоготові. Евристичні прийоми містять лише загальні вказівки. Вони можуть сприяти пошуку шляхів розв'язання нової проблеми, бути певною мисленневою опорою в пошуковому процесі.

Коли йдеться про творчу лікарську діяльність, слід пам'ятати, що у медицині вже існує численна кількість алгоритмічних прийомів вирішення медичних проблем, а результативність пошукових дій значною мірою обумовлена взаємною узгодженістю функціонування *алгоритмічних* та *евристичних* прийомів. До завдань тренінгу мисленневого процесу належить сприяння поглибленому осмисленню сутності перешкод, складнощів, характерних для проблемних ситуацій, та з'ясуванню умов і чинників, що допомагають їх обійти. У творчому тренінгу мається на увазі не стільки отримання додаткової інформації у цьому напрямі, як отримання інтелектуально-емоційного досвіду, правильного всебічного оцінювання та подолання нової проблеми. При цьому, оптимізація й активізація пошукового процесу повинна здійснюватися, спираючись на обидва компоненти, шляхом системного залучення суб'єкта в творчу діяльність, що стає можливим за умови спеціальної організації навчання особи певним умінням розв'язування творчих задач, тобто спеціального тренінгу.

Отже, *тренінг повинен спрямовуватися на отримання особистістю власного досвіду подолання проблеми*. Інформація про існування перешкод, складнощів повинна стати не привнесеною зовні інструкцією-інформацією, а перетворитися в особистісне надбання, бути пропущеною через суб'єктивний досвід подолання мисленневих перешкод. Саме тому, визначаючи творчий тренінг як один із методів підвищення компетентності людини у сфері творчого мислення, як правило, мають на увазі вирішення низки завдань. По-перше, це сприяння покращенню орієнтації у контексті певного завдання та якісному діагностуванню задачі: віднесення її до певної категорії. По-друге, підвищення сприймання контексту нової задачі (виявляти структурні елементи задачі й дані умовою взаємозв'язки між ними в якомога повнішому обсязі). По-третє, виокремлення прихованих зв'язків між структурними елементами їх наслідків. По-четверте, аналі-

зування і контролювання власних мисленнєвих кроків шляхом детального обстеження наслідків, до яких ці кроки призводять.

Отже, згідно сучасної наукової точки зору, творчий потенціал можна активізувати за допомогою тренінгу, умовами проведення якого є, в першу чергу, спеціально організоване середовище. Крім того, такий тренінг повинен формувати суб'єктивне уявлення про творчий мисленнєвий продукт, створювати умови для пошуку творчого результату, організовувати інтелектуально-емоційний досвід правильного всебічного оцінювання сутності проблеми та досвід її додання.

Наукові результати низки дослідників доводять, що спеціальне тренування мислення покращує творчі інтелектуальні здібності. Психологія має у своєму арсеналі багато таких засобів («мозковий штурм» А. Ф. Осборна [9], «синектика» У. Д. Гордона [8], «алгоритм розв'язання винахідницьких задач» Г. С. Альтшуллера [2], «гірлянди асоціацій» Г. Я. Буша [3] та багато інших). На сьогодні в літературі описано близько трьох десятків таких методик. Усі вони так чи інакше здатні впливати на творчу активність людини, що теоретично обґрунтовано й емпірично перевірено їх розробниками.

Ми звернули увагу на розроблений і апробований численними дослідженнями українських психологів творчий тренінг КАРУС, як спеціальний метод формування творчого мислення. Цей тренінг підтвердив свою ефективність у ході дослідження творчого мислення школярів, студентів, при застосуванні в різних галузях науки і техніки. Важливими психологічними характеристиками системи КАРУС є її обов'язкове орієнтування на навчання із застосуванням ускладнених умов. Це досягається завдяки застосуванню таких спеціальних прийомів, як: інформаційне обмеження, інформаційне перевантаження, раптові заборони, вимоги пошуку нових варіантів розв'язку, швидкісне ескізування, ситуативне драматизування [4]. Ця система передбачає різні модифікації, може використовуватись у повному обсязі чи фрагментарно, не потребує спеціальної підготовки студентів, може застосовуватися як для індивідуальної роботи, так і для групової.

Слід зауважити, що у навчальній діяльності студентів ще не достатньо використовуються завдання зі спеціально ускладненими умовами. Викладачі нечасто використовують подібні завдання, відчувають труднощі під час їх створення. Адже зміст існуючих посібників, підручників мало орієнтує викладачів на

впровадження таких вправ: у них переважають вправи репродуктивного характеру. Такий стан справ не сприяє формуванню стійкого пізнавального інтересу студентів до предмета, стримує мисленнєвий процес, не розвиває їх творчий потенціал, гальмує мотиви інноваційної діяльності. Проте запропонований нами тренінг можна впроваджувати без наявності спеціальних збірників чи посібників. Ми вважаємо, що кожен викладач медичного вишу може це робити на кожному занятті.

**Мета статті** – проаналізувати активізуючий вплив досвіду розв’язування творчих лікарських задач в ускладнених умовах (тренінг КАРУС) на творче медичне мислення.

**Виклад основного матеріалу.** Ми провели тренінгове навчання творчого медичного мислення на базі Івано-Франківського медичного університету в процесі розв’язування клінічних задач, завданням яких було встановити діагноз захворювання та провести віртуальне лікування за зазначеними даними анамнезу і результатами діагностики. Учасниками нашого дослідження були студенти-старшокурсники, лікарі-інтерни, лікарі акушері-гінекологи, анестезіологи-реаніматологи, неонатологи, лікарі загальної практики – сімейної медицини, лікарі бригад швидкої допомоги з різним стажем практичної діяльності.

Головним засобом експериментального навчання слугував модифікований нами варіант творчого тренінгу КАРУС. В експериментальній частині взяли участь 40 осіб: студенти-медики – 10 осіб, студенти-інтерни – 10 осіб; лікарі зі стажем до 10 років – 10 осіб; зі стажем понад 10 років – 10 осіб. Кожен із 40 учасників експерименту розв’язав по десять різних лікарських задач у тренінгових умовах у співпраці з експериментатором і дві (контрольні) задачі після проведення тренінгу.

Кожен учасник формуючої частини дослідження розв’язував серію задач у спеціально створеному режимі у тісній співпраці з експериментатором із застосуванням ускладнюючих умов, використання яких мало своє цільове призначення. Такими ускладненнями були різні раптові заборони чи раптові вимоги. Підкреслимо, що будь-яке ускладнення могло зустрічатися впродовж тренінгу в різних задачах і на різних етапах їх розв’язування. Часто такі ускладнення комбінувалися у процесі роботи над однією і тією ж задачею.

Під час складання програми експерименту основну увагу було зосереджено на оптимізації суб’єктивних чинників: активізації розумової діяльності особи, формування в неї позитивної

мотивації, стійкого інтересу до процесу розв'язування творчих лікарських задач, подолання інертності та стереотипності. Основними завданнями впровадження модифікованої тренінгової системи КАРУС є: 1) усвідомлення учасниками експерименту труднощів, що виникають у реальному житті; 2) впевненість, що за певної мобілізації інтелектуальних зусиль такі труднощі можна подолати; 3) потреба в пошуку розв'язку; 4) достатній рівень знань; 5) наявність досвіду досягнення позитивного результату. Очікувані результати такого впровадження можуть проявлятися у вигляді нешаблонних підходів до розв'язування складних медичних завдань, вільного орієнтування в нових умовах, критичного ставлення до змісту задачі та власних пошукових результатів, продукування різних ідей і вільного варіювання ними.

Для з'ясування характеру впливу організованого нами тренінгового навчання на мисленнєвий медичний процес ми також порівнювали процес розв'язування контрольних задач лікарями, що брали участь у тренінгу, і в контрольній групі (40 осіб): студенти-медики – 10 осіб, студенти-інтерни – 10 осіб; лікарі зі стажем до 10 років – 10 осіб; зі стажем понад 20 років – 10 осіб розв'язували лише дві контрольні задачі. Умовами виконання студентами контрольної задачі була самостійна пошукова активність на всіх етапах розв'язування, довільний час виконання, припинення роботи за бажанням студента.

Важливими психологічними характеристиками системи КАРУС є її обов'язкове орієнтування на навчання із застосуванням ускладнених умов. Це досягається завдяки використанню спеціальних прийомів, серед яких: інформаційне обмеження, інформаційне перевантаження, раптові заборони, вимоги пошуку нових варіантів розв'язку, ситуативне драматизування.

Пояснимо застосовані нами утруднення та дамо загальну характеристику їх впливу на мисленнєву діяльність лікарів.

**1. Метод раптових заборон** полягає у забороні учаснику експерименту на певному етапі розв'язування використовувати певні прийоми чи лікарські засоби. Це можна аргументувати нечіткістю анамнезу, фізичною неможливістю провести певні маніпуляції тощо.

Ми спостерігали, як раптова заборона сприяла руйнуванню стереотипу діяльності. Мислення стало гнучкішим. Поглибилось розуміння клінічної ситуації, про що свідчили подальші мисленнєві кроки. Продукувалися нові, якісно інші, прогнози щодо діагнозу чи методів лікування. Активізувалися апробаційні дії, що



призводили до економії мисленневих зусиль. Усе це разом формувало вміння змінювати напрям мисленневих дій залежно від виявлених обставин.

**2. Метод пошуку нових варіантів** полягає у вимозі розв'язувати задачу по-іншому, шукати нові варіанти розв'язків. Тобто, після того як досліджуваний, наприклад, вірно встановив діагноз, йому пропонується ще раз обміркувати показники захворювання і запропонувати ще одне (або декілька) можливих захворювань, що супроводжуються такими ж симптомами. Це змушувало досліджуваного ще раз повернутися до вивчення умови задачі. Тепер він звертав увагу на інші ознаки, вказані в умови ситуативної задачі, або на такі, які ще необхідно встановити додатковим обстеженням, а, отже, це вело до руйнування стереотипів у медичному мисленні, до повнішого виявлення сутності отриманої з умови задачі медичної інформації, до урізноманітнення інтерпретації симптомів захворювання.

**3. Метод часових обмежень** полягає у вимозі до учасника експерименту знайти розв'язок запропонованої задачі за обмежений проміжок часу, тобто умови розв'язування задачі наближаються до екстремальних. Як правило, у таких випадках досліджувані намагалися знайти найпростіший стереотипний розв'язок проблеми, часто повністю не з'ясувавши сутності задачі. Подальший спільний з експериментатором аналіз отриманих таким чином «розв'язків» допомагає позбутись стереотипів, ілюструє результат, що можна отримати при глибшому аналізі умови задачі, розвиває здатність правильно діяти в скрутних ситуаціях.

**4. Метод інформаційної недостатності** передбачає подання задачі з неповними даними в умові.

Часто учасники експерименту, не зауваживши, що умова задачі сформульована нечітко, демонстрували логічні міркування, що призводили до невірнього висновку, або такі, що не призводили до жодного висновку. Після декількох спроб розв'язати так сформульовану задачу експериментатор указує досліджуваному на інформаційну недостатність, що змінювала його уявлення про зміст задачі, змінювала її розуміння.

Різновидом цього методу може бути використання задач із несформульованим завданням. Деякі досліджувані не зауважують, що вимога не сформульована, і шукають відповідь на завдання, якого не існує в умові задачі, але яке виникає і функціо-

нує в мисленневому процесі конкретної особи. Таке запитання (чи завдання) часто виникало неусвідомлено, оскільки навіть перечитуючи задачу для перевірки знайденого розв'язку, досліджувані не зауважували його відсутність.

Досвід розв'язування задач із неповним обсягом необхідної інформації активізував пошукову діяльність суб'єкта на перших етапах розв'язування, формував навички глибокого аналізу, підвищував значущість наявних складових задачі, урізноманітнював прогнозування й апробацію мисленневих результатів.

**5. Метод інформаційного перевантаження** ґрунтується на включенні в умову задачі зайвої інформації. Досліджувані не завжди це виявляли. У такому випадку перевантаження інформації в задачі вело до певного розуміння умови задачі, що спричинювало формування «гіпотези» розв'язку, яка охоплює всі наявні дані. Будувалися програми «розв'язку», що включали всі вимоги переобтяженого зайвою умовою тексту завдання. Траплялися випадки, коли учасники експерименту навіть виправдовували всі вимоги.

Такий вид ускладнень у тренінговому навчанні має на меті формування критичного ставлення до сформульованої умови задачі. Набута таким чином навичка перевіряти взаємоузгодження між даними задачі сприяє економії інтелектуальних зусиль. Крім того, робота з перевантаженою інформацією медичною проблемою формує глибше розуміння взаємозв'язку необхідних і достатніх умов різних медичних фактів. Використовуючи цей метод, можна змінювати його форму для різних груп студентів: подавати зайву інформацію у підказці; вводити зайві умови і вказувати на існування таких; вводити зайві умови, не вказуючи на їх наявність. Тобто, можна утворювати такого виду ускладнення на різних етапах пошукового процесу, формувати різну їх суб'єктивну значущість для різних учасників дослідження.

**6. Метод ситуативної драматизації** полягає у введенні додаткової умови, що змінює хід розв'язку. Це можуть бути запитання-перешкоди, різні, непередбачувані звичною процедурою діагностування чи лікування, вимоги. Цей метод є різновидом методу заборони.

Демонстрування лікарю крайніх наслідків, до яких може привести проміжна гіпотеза розв'язку, загострює його відповідальність за якість мисленневої продукції, доводить йому необхідність детальної апробації отриманих результатів.

У ході формуючого етапу експерименту було відзначено чималу активізацію розумової діяльності практично кожної особи впродовж усіх етапів розв’язування задач.

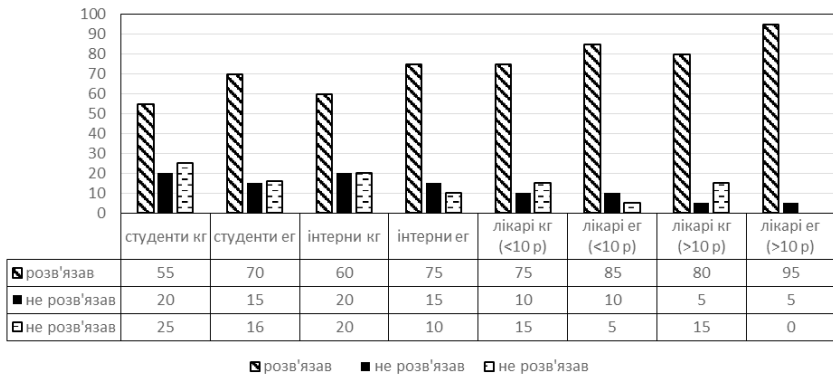
Загалом, слід зазначити, що відбулась зміна результативності пошукового процесу і зменшення затраченого часу на досягнення позитивного результату. Дані, представлені у таблиці 1, яскраво ілюструють, що у ході розв’язування контрольних задач після тренінгового навчання значно більша частина досліджуваних досягає успіху, при цьому середньостатистичний час, затрачений на розв’язування, суттєво зменшується.

**Таблиця 1**

**Кількісні показники розв’язування контрольних задач учасниками експериментальної та контрольної груп**

Групи	Контрольний показник			
	Середній час розв’язування, хв	Результативність розв’язування контрольної задачі, %		
		розв’язано	не розв’язано	неправильно розв’язано
Експериментальна	6,1	81,25	11,25	7,50
Контрольна	8,4	67,50	13,75	22,75

Окрім цього, варто відзначити, що зміни результативності пошукових дій у процесі розв’язування медичних проблем спостерігаються в усіх категоріях досліджуваних, про що свідчить рис. 1.



**Рис. 1. Кількісні показники (у %) розв’язування контрольних задач учасниками контрольної й експериментальної груп**

Звісно, що отримання чи неотримання розв'язку та час розв'язування задачі є найзагальнішим критерієм якості пошукового процесу. Ми виявили зміни у складових компонентах творчого медичного мислення: когнітивного, операційного, особистісного. Зокрема, вплив на *когнітивний* компонент учасників експерименту проявлявся в актуалізації наявних знань і навичок: включаються знання з анатомії, гістології, фармації, різних розділів медицини, що є компонентами лікарського мислення, оптимізації логічної складової й активізації інтуїтивних знахідок у пошуковому мисленневому процесі лікаря. Адже ефективність творчого медичного мислення збільшується, коли лікарі вільно оперують усіма цими складовими. Тобто, коли лікар за тією скаргою хворого, яку подано у задачі, вільно прослідковує (навіть передбачає) інші, не описані (можливо, ще не проявлені у хворого) ознаки захворювання; кількісну оцінку (показники лабораторного аналізу або обстеження спеціальними медичними приладами) переводять у якісну характеристику захворювання. Крім того, досвід розв'язування медичних проблем в утруднених умовах формує знання суб'єкта про можливість негативних наслідків неправильного лікарського рішення, навички ретельного ставлення до прийняття рішення і перетворює їх у здобуток когнітивної сфери того, хто розв'язує медичну задачу. В учасників дослідження, що пройшли тренінг, значно збільшилась частка мисленневих операцій, спрямованих на перевірку отриманих результатів. Формуються знання про достатній рівень якості перевірки та виробляється навичка обов'язково впроваджувати її при вирішенні лікарських задач. Перевірка стає його важливою складовою.

Успішність розв'язування нових лікарських задач, за наявності відповідних базових знань, значною мірою пов'язана з умінням оперувати такими знаннями, тобто з *операційним* компонентом пошукового процесу. Результатом зміни операційного компонента, в першу чергу, є якість мисленневих операцій (аналіз, синтез, порівняння тощо), які часто підпорядковувалися певним мисленневим тенденціям (аналогізування, комбінування, реконструювання).

Зокрема, аналіз змісту задачі стає глибшим: детальніше вивчаються зв'язки між структурними елементами досліджуваної медичної проблеми (симптомами, лабораторними результатами тощо) та існуючими теоретичними фактами; чіткіше диференціюються виявлені ознаки захворювання на загальні й специфічні

та розглядаються на кількох рівнях: як дрібна окрема структурна ознака і як складова певної медичної проблеми.

Активно проводиться різнопланові порівняння: порівняння складових анамнезу за розуміння медичної проблеми; порівняння, спрямоване на відбір фармацевтичних засобів впливу на організм хворого; порівняння-апробація прийнятого рішення про діагноз чи лікування з описом лікарської проблеми та вимогою задачі.

Під час розв'язування контрольної задачі експериментальною групою ми спостерігали позитивні зміни у функціонуванні мисленневих тенденцій. Домінуючі дії, що визначають зміст мисленневої тенденції, проявляються значно чіткіше і яскравіше незалежно від етапу розв'язування медичної задачі. Наприклад, пошук аналогів здійснюється переважно із залученням досить віддалених аналогів. Те ж саме можна сказати про комбінування. Зростає частота використання мисленневої тенденції до використання реконструкцій, що, згідно точки зору В. О. Моляко, означає більшу зрілість мисленневого процесу розв'язуючих.

Стосовно особистісного компонента медичного мислення лікарів, то варто відзначити, що введення у процес розв'язування медичних задач ускладнюючих елементів сприяло формуванню стійкого інтересу до роботи над новою задачею. Досліджувані експериментальної групи проявляли значно більший інтерес до розв'язування контрольної задачі, ніж досліджувані контрольної групи.

Виявлений інтерес до процесу розв'язування наявний упродовж усього пошуку розв'язку. Невдачі у ході розв'язування контрольних задач не стають причиною відмови від подальших пошукових дій для студентів експериментальної групи, на противагу студентам контрольної групи, яких подібна ситуація змушувала припинити пошук розв'язку. Підвищений інтерес до нових лікарських задач в учасників експерименту, які пройшли тренінг, проявлявся ще й у тому, що вони намагались продовжити співпрацю з експериментатором по закінченню дослідження.

Значною мірою долається інертність і стереотипність, активізується фантазування, тому мисленневі результати, які при цьому отримуються, є оригінальними, нестандартними, навіть несподіваними. Відсутність природної активності компенсувалась впливом з боку експериментатора за допомогою тих вищеповисаних методів.

Окрім того, при розумінні нових лікарських задач досліджувани експериментальної групи, як правило, правильно виокремували смисл контрольних задач, вірно встановлювали співвідношення окремих даних між собою, якісно підбирали суб'єктивно відомі еталони, необхідні для правильного розуміння задачі. Формуючи розв'язок лікарської проблеми, досліджувані експериментальної групи демонстрували більшу варіативність гіпотез, значно глибший зміст цих гіпотез.

Отже, аналіз проведеного дослідження дає підстави стверджувати, що використаний у нашому дослідженні модифікований творчий тренінг сприяє оптимізації творчого медичного мислення і веде до позитивних змін усіх його базових компонентів; оптимізує всі його складові процеси (розуміння, формування гіпотези розв'язку, апробацію).

**Перспективою подальших досліджень** є вивчення впливу тренінгу з упровадженням ускладнюючих умов у процесі розв'язування лікарських задач на функціонування мисленневих стратегій студентів, лікарів. При цьому, ми пропонуємо викладачам різних дисциплін медичних вишів трансформувати стандартні тексти ситуативних задач, уміщених у збірниках, вводячи деякі переважання в їх умови, і впроваджувати у навчальний процес.

#### **Список використаних джерел**

1. Абаев Ю. К. Логика врачебного мышления / Ю. К. Абаев // Мед. новости. – 2007. – № 5. – С. 16–22.
2. Альтшуллер Г. С. Теория решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – М. : Моск. рабочий, 1979. – 174 с.
3. Буш Г. Я. Основы эвристики для изобретателей / Г. Я. Буш. – Рига : Знание, 1977. – 95 с.
4. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 136 с.
5. Наумов Л. Б. Легко ли стать врачом / Л. Б. Наумов. – Ташкент : Медицина, 1983. – 464 с.
6. Попов Н. В. Философия и методология научного медицинского познания / Н. В. Попов. – К., 1998. – 172 с.
7. Чазов Е. И. Опыт философско-методологического анализа врачебной диагностики / Е. И. Чазов, Г. И. Царегородцев, Е. А. Кротков // Вопр. философии. – 1986. – № 9. – С. 65–85.
8. Gordon W. Metaphor and invention / W. Gordon // The creativity Questions. – Durham, NC : Duke University Press, 1976.

9. Osborn A. F. Applied imagination. Principles and procedures of creative problem solving / A. F. Osborn. – New York : Scribner's, 1963.

#### **Spysok vykorystanykh dzherel**

1. Abaev Ju. K. Logika vrachebnogo myshlenija / Ju. K. Abaev // Med. novosti. – 2007. – № 5. – S. 16–22.
2. Al'tshuller G. S. Teorija reshenija izobretatel'skih zadach / G. S. Al'tshuller. – M. : Mosk. rabochij, 1979. – 174 s.
3. Bush G. Ja. Osnovy jevristiki dlja izobretatelej / G. Ja. Bush. – Riga : Znanie, 1977. – 95 s.
4. Moljako V. A. Psihologija konstruktorskoj dejatel'nosti / V. A. Moljako. – M. : Mashinostroenie, 1983. – 136 s.
5. Naumov L. B. Legko li stat' vrachom / L. B. Naumov. – Tashkent : Medicina, 1983. – 464 s.
6. Popov N. V. Filosofija i metodologija nauchnogo medicinskogo poznaniya / N. V. Popov. – K., 1998. – 172 s.
7. Chazov E. I. Opyt filosofsko-metodologicheskogo analiza vrachebnoj diagnostiki / E. I. Chazov, G. I. Caregorodcev, E. A. Krotkov // Vopr. filosofii. – 1986. – № 9. – S. 65–85.
8. Gordon W. Metaphor and invention / W. Gordon // The creativity Questions. – Durham, NC : Duke University Press, 1976.
9. Osborn A. F. Applied imagination. Principles and procedures of creative problem solving / A. F. Osborn. – New York : Scribner's, 1963.

*Received January 8, 2018*

*Revised February 5, 2018*

*Accepted February 27, 2018*



УДК 159.955.4-051

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.163-173

*Л. В. Ключек*  
[klochek155@i.ua](mailto:klochek155@i.ua)

## ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У ПЕДАГОГІВ

---

Klochek L. V. The study of the value-based reflection of teachers / L. V. Klochek // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 163–173.

---

**L. V. Klochek. The study of the value-based reflection of teachers.** The results of the theoretical and empirical study of the value-based reflection as one of the psychological mechanisms of development of social equity in pedagogical interaction are presented in the article. It has been specified that the mechanism of the value-based reflection triggers and precedes the processes in the teacher's value-based self-consciousness achieving a fair distribution of rewards and penalties for the results of their activities. The value-based reflection occurs on the personal, professional, and social levels. It has been proved that personal reflection helps a teacher to understand himself as a carrier of certain values being the elements of the self-consciousness; professional reflection is actualized through the analysis by a teacher of his professional qualities, abilities, and potential, a teacher reconsiders the informative parameters of professional self-consciousness; thanks to the social reflection a teacher is able to analyze and reconsider the quality of his attitude to students, following of moral standards during this process. The empirical study of the mechanism of the value-based reflection revealed that mainly experienced teachers with a pedagogical experience of 21 years tended to have it. It provides interaction with students based on the principles of social equity. It has been emphasized that, compared to the younger colleagues, teachers of this category and teachers with the experience of 6 to 20 years tend to have more conscious attitude to their relations with students, analyze adherence to humane principles and moral standards in pedagogical interaction and express the value-based attitude to students and value-based self-conception. It has been discovered that the mechanism of the value-based reflection, among the young teachers who work at school less than 5 years, does not exactly trigger the process of regulation of self-understanding, thus failing to create a ground for the dominating positive background for socially equal actions towards students.

**Key words:** social equity, psychological mechanism, value-based reflection, self-consciousness.

**Л. В. Клочек.** Дослідження ціннісної рефлексії у педагогів. У статті презентовано результати теоретичного й емпіричного дослідження ціннісної рефлексії як одного з психологічних механізмів розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Зазначено, що механізм ціннісної рефлексії запускає процеси, що відбуваються у ціннісній самосвідомості педагога. З'ясовано, що ціннісна рефлексія відбувається на особистісному, професійному і соціальному рівнях. Доведено, що особистісна рефлексія призводить до нового розуміння вчителем себе як носія певних цінностей, які є складовими його самосвідомості; професійна рефлексія здійснюється у напрямку аналізу вчителем своїх професійних якостей, здібностей і потенціалу, вчитель переосмислює змістовні параметри професійної самосвідомості; соціальна рефлексія педагога дає змогу проаналізувати і переосмислити якість його ставлення до учнів, дотримання у цьому процесі моральних норм. Емпіричне дослідження механізму ціннісної рефлексії встановило, що більшою мірою він розвинений у досвідчених учителів, педагогічний стаж яких перевищує 21 рік, і забезпечує взаємодію з учнями на засадах соціальної справедливості. Наголошено, що педагоги цієї категорії та вчителі зі стажем від 6 до 20 років, порівняно з молодшими колегами, більш усвідомлено ставляться до своїх стосунків з учнями, аналізують, наскільки вони слідує гуманним принципам і моральним нормам у педагогічній взаємодії та виявляють ціннісне ставлення до учнів і ціннісне самоставлення. Виявлено, що у молодих учителів, які працюють у школі не більше 5 років, механізм ціннісної рефлексії не запускає повною мірою регуляцію процесу самопізнання, а тому не створює бази для домінування позитивного тла для здійснення соціально справедливих дій щодо учнів.

**Ключові слова:** соціальна справедливість, психологічний механізм, ціннісна рефлексія, самосвідомість.

**Постановка проблеми.** Вивчення психологічних особливостей процесу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є актуальною проблемою сучасної вікової та педагогічної психології. Останнім часом посилюється науковий інтерес до вивчення моральних аспектів діяльності вчителя, розвитку його моральної свідомості та самосвідомості. Найва в структурі особистості педагога цінність (якість) «соціальна справедливість», яка виявляється у гармонізації його стосунків зі школярами, функціонує завдяки дії психологічних механізмів, що запускають процес справедливого розподілу вчителем міри винагород і покарань учнів за результати їх діяльності. Одним із таких механізмів є механізм ціннісної рефлексії. Його вивчення дасть змогу виявити, як усвідомлення та переосмислення власних уявлень і переконань про соціальну справедливість, дій і вчинків щодо учнів позначається на характері взаємодії з ними.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Феномен рефлексії завжди перебував у центрі уваги психологічної науки. Поняття рефлексії, започатковане у філософії, визначалося як тип мислення, звернення свідомості людини на себе, осмислення результатів роботи процесів свідомості. У психології рефлексія, зазвичай, зводилася до процесу пізнання особистістю перебігу своїх пізнавальних процесів, емоційних, вольових та інших проявів, до відзеркалення уявлень і реакцій інших людей (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, Л. С. Виготський, Д. О. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін.). Окремі вчені (Є. І. Ісаєв, В. І. Слободчиков) розглядали рефлексію як здатність людини, що сприяє розвитку процесу самодетермінації. В. В. Давидов зводив рефлексію до здатності мислення суб'єкта розкривати суть своїх дій і життєвих завдань. Д. Мезиров указував на поєднання інтелектуальної та емоційної сторін рефлексії, підкреслюючи її роль у появі нового розуміння і ціннісного ставлення до об'єкта переосмислення. В. В. Волошина визначала рефлексію як важливий механізм у формуванні ціннісної самосвідомості особистості, що виявляється в переосмисленні нею значущості смислів своїх ставлень до власних проявів, соціальних ситуацій та до інших людей. Як механізм розвитку моральної самосвідомості зростаючої особистості розглядала рефлексію відомий психолог І. С. Булах, наголошуючи на тому, що моральна рефлексія, яка підносить людину на новий рівень розуміння життя, є осмисленням і переосмисленням суб'єктом його взаємодій із точки зору належного й ціннісного.

Зважаючи на те, що рефлексія відбувається, у тому числі, стосовно ціннісної сфери особистості, ми поставили за мету дослідити особливості ціннісної рефлексії як психологічного механізму розвитку моральної якості особистості педагога – соціальної справедливості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наші погляди на природу психологічного механізму близькі до наукової позиції І. С. Булах, яка визначала їх як «закріплені у психологічній структурі особистості способи її перетворень, у результаті яких з'являються різні особистісні новоутворення» [2, с. 163]. У контексті нашого дослідження ми визначаємо психологічні механізми як способи глибинних перетворень особистості педагога, структури його аксіосфери, що зумовлюють появу і розвиток морального утворення соціальної справедливості, яке об'єктивується у діалогічній взаємодії зі школярами та соціально

справедливих дій щодо них. Психологічні механізми забезпечують успішне перетворення соціальних та професійних вимог до вчителя бути справедливим у стосунках з учнями на внутрішні регулятори його педагогічної діяльності. Серед таких механізмів ми виокремлюємо ціннісну рефлексію. Механізм ціннісної рефлексії запускає процеси, що відбуваються у ціннісній самосвідомості педагога, і забезпечує їх перебіг із досягненням позитивного результату. Вчитель рефлексує свої знання й уявлення про моральні цінності, у тому числі про соціальну справедливість, власні моральні переконання, дії та вчинки, до яких він удався у взаємодії зі школярами і які визначав як справедливі чи несправедливі. Під час такого усвідомлення педагог визначається, наскільки соціальна цінність справедливості є для нього особистісно значущою. І тоді його ціннісно-сміслова позиція щодо розподілу між учнями винагород і покарань з урахуванням їхнього індивідуального внеску у виконання учбової діяльності чи слідування виховним настановам трансформується у стратегічну ціннісну орієнтацію вчителя – цінність-мету соціальної справедливості. Це надає йому впевненості у правильності обраного вектора педагогічної взаємодії, позначається на позитивному самостворенні, виникненні самоповаги до себе як до носія моральних цінностей та суб'єкта соціальної справедливої поведінки щодо учнів.

С. Л. Рубінштейн зазначав, що рефлексія ніби втручається у плінний хід життя, виводить людину за його межі. Це виявляється у тому, що особистість стає у метапозицію до себе, своїх думок, учинків і починає піддавати глибинному аналізу всі свої розумові дії, емоції, поведінкові прояви, соціальні контакти. Переосмислення виводить її на інший рівень – філософського осягнення життя, на якому вона починає знаходитися на одному з ціннісно-сміслових полюсів: повної душевної спустошеності чи осмисленого морального існування [6]. Педагог, покликаний навчати і виховувати учнів, безумовно, є освіченою та культурною людиною. Рефлексія, яку він здійснює, дає змогу аналізувати свої особливості, думки, дії з точки зору перспектив подальшого морального розвитку і самовдосконалення. В. Франкл, висловлюючись про таких людей, вважав, що вони здатні перебувати над ситуацією, змінювати своє ставлення до неї, віднаходити смисли. У пошуках останніх особистість переглядає цінності й визначається з найбільш значущими, серед яких дослідник виокремлював захист власної особистості – змістовно близьку до

справедливості [7]. Механізм рефлексії дає можливість людині пізнати навколишній світ і себе в ньому з різних сторін, про що висловлювалися вчені Г. М. Андреева, М. Ш. Магомед-Емінов, С. Л. Рубінштейн [1; 5; 6] та ін. Рефлексія вчителя спрямована на його особистість, професійні прояви, взаємодію з учнями. Відтак можна говорити про особистісну, професійну, соціальну рефлексію педагога.

Сутність особистісної рефлексії вчителя полягає в осмисленні та переосмисленні особистісних смислів, цінностей у своєму минулому, теперішньому та майбутньому образі «Я» (І. С. Булах), що відображається на новому розумінні: себе як носія певних якостей і цінностей. Результатом такої рефлексії є особистісне зростання педагога і творча інтерпретація свого життєвого шляху (П. В. Лушин). Професійна рефлексія здійснюється у напрямку аналізу вчителем своїх професійних якостей (цінностей), професійних здібностей і професійного потенціалу. Через призму педагогічної реальності вчитель переосмислює змістовні параметри професійної самосвідомості, а саме уявлення про свої педагогічні якості та можливість, самодостатні уявлення про себе як про особистість, гідну своєї професії. Соціальна рефлексія педагога дає змогу вчителеві подивитися стороннім поглядом на ситуацію його взаємин з учнями, проаналізувати і переосмислити якість свого ставлення до них, дотримання у цьому процесі моральних норм. Здійснюючи соціальну рефлексію, педагог виявляє діалогічне ставлення до себе (І. Д. Бех), веде внутрішній діалог (Г. В. Дьяконов) і приходиться до узагальнення, яке стосується якісної оцінки його дій та вчинків стосовно учнів. Таке переосмислення актуалізує сумління педагога в питаннях визначення правильності педагогічних виправдань певних дій чи їх засудження. Особистісна, професійна і соціальна рефлексія відбуваються у ціннісному просторі особистості педагога.

Н. Л. Худякова ціннісну рефлексію розглядала як різновид рефлексії, що здійснюється в аксіологічному полі особистості та є формою оцінного ставлення людини до власних цінностей. Учена висловлювала думку, що ціннісна рефлексія відіграє провідну роль у розвитку ціннісного світу особистості. Вона ніби провадить діяльність, спрямовану на процеси самосвідомості – самопізнання, самооцінки, самоідентифікації, самовизначення. Об'єктом ціннісної рефлексії виступають особистісні цінності; культурним засобом – образ майбутнього, який вважається еталонним; результатом – самоідентифікація як віднаходження тотожності

з собою і самовизначення як розуміння перспектив подальшого розвитку своєї особистості [8]. Рефлексуючи свою особистісну цінність «соціальна справедливість», поряд з іншими цінностями, учитель створює і розширює межі власного аксіологічного простору. Об'єктом аналізу під час здійснення ціннісної рефлексії є особистісна цінність учителя «соціальна справедливість» та всі його педагогічні прояви, пов'язані з нею. Засобом ціннісної рефлексії є образ педагога, який в ідеалі засвоїв соціальну цінність «соціальна справедливість», трансформував на особистісну й у практиці взаємодії з учнями успішно дотримується її норм. Результатом цього процесу стає: набуття ідентичності, що виявляється в тотожності свого реального образу вчителя з образом педагога, який оволодів соціальною цінністю «соціальна справедливість» як особистісною; визначення учителем подальшого шляху свого професійного розвитку, вектор якого спрямований на подальше оволодіння гуманістичними цінностями, які забезпечують досягнення справедливості у педагогічній взаємодії. Їх об'єктивація обумовлює об'єктивацію особистісної цінності соціальної справедливості, яка стає особистісним смислом учителя.

Емпіричне дослідження ціннісної рефлексії як механізму розвитку соціальної справедливості педагогів ми здійснювали за допомогою методики «Розвиток ціннісної саморегуляції особистості» (М. Грант, модиф. В. В. Волошиної) [3, с. 295]. У процесі її застосування було задіяно 503 вчителя загальноосвітніх навчальних закладів, із них – учителі, які мають педагогічний стаж до 5 років – 147; від 6 до 20 років – 170; понад 21 рік – 186. Результати виявлення рівня розвитку ціннісної рефлексії у досліджуваних представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Кількісні показники розвитку механізму  
ціннісної рефлексії педагогів**

Рівень розвитку ціннісної рефлексії педагогів	Педагоги зі стажем 0–5 років (n = 147)		Педагоги зі стажем 6–20 років (n = 170)		Педагоги зі стажем понад 21 рік (n = 186)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низький	49	33,3	33	19,4	6	3,2
Середній	95	64,6	129	75,9	170	91,4
Високий	3	2,1	8	4,7	10	5,4
Усього	147	100,0	170	100,0	186	100,0

Згідно даних, наведених у таблиці 1, у вчителів переважає середній рівень ціннісної рефлексії, хоча у різних категорій кількісні показники суттєво різняться. Так, найвищі результати показали вчителі, педагогічний стаж яких перевищує 21 рік, – 91,4%. Дещо нижчими є показники категорії вчителів, педагогічний стаж яких перебуває у межах від 6 до 20 років (75,9%). Найменший відсоток спостерігається у вчителів, стаж яких не перевищує 5 років (64,6%).

Педагоги середнього рівня рефлексії усвідомлено ставляться до своєї взаємодії з учнями, аналізують, наскільки вони слідуєть гуманним принципам у стосунках з учнями, чи завжди бувають справедливими, яким нормам слідуєть і чи своїми діями виявляють ціннісне ставлення до учнів і ціннісне самоставлення. Хоча досліджувані середнього рівня доволі активно вдаєтьсь до аналізу власних думок, переживань, дій у педагогічній взаємодії, інколи вони роблять послаблення у цьому процесі, а тому з-під їх аналізу випадаєть окремі ситуації, варті педагогічної уваги. Як бачимо, найбільшою мірою описана характеристика середнього рівня виражена у досвідчених учителів, стаж яких понад 21 рік, і найменшою – у вчителів-початківців зі стажем до 5 років. Тобто спостерігаєтьсь тенденція збільшення кількісних показників середнього рівня ціннісної рефлексії в сторону підвищення педагогічного стажу в досліджуваних.

Це відбуваєтьсь за рахунок збільшення кількісних показників низького рівня ціннісної рефлексії в сторону зниження педагогічного стажу, що виявляєтьсь у наступному: низький рівень властивий 3,2% учителів зі стажем понад 21 рік, 19,4% педагогів, стаж яких від 6 до 20 років, і 33,3% учителів зі стажем до 5 років. Наявність низького рівня ціннісної рефлексії у досліджуваних означає, що вони не виявляють бажання піддавати аналізу свої особистісні та професійні прояви. Натомість не вбачають негативу в деструктивних стосунках з учнями, коли вдаєтьсь до несправедливих дій щодо них. Значний відсоток досліджуваних із таким рівнем серед молодих учителів актуалізує проблему корекції негативного впливу ціннісної рефлексії низького рівня на когнітивно-інформаційну складову соціальної справедливості особистості педагога.

Високого рівня розвитку ціннісна рефлексія набула у 2,1% учителів-початківців, у 4,7% учителів зі стажем від 6 до 20 років і в 5,4% педагогів зі стажем понад 21 рік. Як видно з презентованих результатів, найвищі кількісні показники ціннісної



рефлексії як механізму соціальної справедливості у педагогічній взаємодії притаманні досвідченим педагогам із професійним стажем понад 21 рік.

У межах застосування цієї методики ми також виявили окремі сторони ціннісної рефлексії у досліджуваних – ціннісно-особистісну, ціннісно-професійну, ціннісно-соціальну рефлексію. Презентуємо аналіз отриманих даних.

Стосовно діагностики ціннісно-особистісної рефлексії, то отримані результати засвідчують, що переважна більшість досліджуваних (65,3% педагогів зі стажем до 5 років, 82,9% учителів зі стажем від 6 до 20 років і 82,8% учителів, стаж яких перевищує 21 рік) має середній рівень розвитку ціннісно-особистісної рефлексії, наявність якої забезпечує здатність учителя аналізувати свої особистісні якості та прояви, спрямовує його на розвиток себе як суб'єкта пізнання цінностей і життєвих установок. Високий рівень превалює у вчителів-початківців (24,5%), що означає наявність більш вираженого у них інтересу до своєї особистості, ніж у старших колег (13,6% зі стажем від 6 до 20 років і 14,5% зі стажем понад 21 рік). Загалом досліджувані, які перебувають на високому і середньому рівнях, схильні здійснювати внутрішню роботу над собою, ведучи внутрішній діалог, доходять висновків про особистісні смисли та висувують вимоги морального змісту, що стосуються особистісного самовдосконалення. Хоча відсоток досліджуваних із низьким рівнем ціннісно-особистісної рефлексії незначний (10,2% учителів зі стажем до 5 років, 3,5% педагогів, які мають стаж від 6 до 20 років і 2,7% досвідчених педагогів зі стажем понад 21 рік), все ж можна констатувати, що має місце тенденція до зниження розвитку ціннісно-особистісної рефлексії в досліджуваних.

Зазначене, на нашу думку, відбувається з огляду на тенденцію до зростання розвитку ціннісно-професійної рефлексії. Більшості досліджуваних (66,7% учителів зі стажем до 5 років, 51,0% вчителів зі стажем від 6 до 20 років і 55,9% педагогів, які мають стаж понад 21 рік) притаманний високий рівень її розвитку. Вона спонукає особистість учителя аналізувати себе як суб'єкта педагогічної діяльності, співставляти вимоги професії, у тому числі морального змісту, і своє виконання необхідного. У досвідченіших учителів кількісні показники розподілилися між високим і середнім рівнями окресленої якості: середній рівень мають 49,0% учителів зі стажем від 6 до 20 років і 45,0% зі стажем понад 21 рік. Тоді як частині учителів-початківців влас-

тивий середній (32,1%) і низький (1,2%) рівні ціннісно-професійної рефлексії. Як бачимо, має місце тенденція до зростання середньої міри прояву ціннісно-професійної рефлексії у досліджуваних, хоча найменшою мірою це стосується вибірки вчителів, стаж яких не перевищує 5 років.

Ціннісно-соціальна рефлексія дає змогу вчителю піддати аналізу стосунки з оточуючими та визначити своє місце у них, як він виконує соціальну роль наставника школярів та якість ведення діалогу з ними в рамках педагогічної взаємодії як різновиду соціальної взаємодії. Аналізуючи презентовані результати, можна стверджувати, що досліджувані усіх трьох категорій показали майже однакові результати за високим, середнім і низьким рівнями розвитку ціннісно-соціальної рефлексії, незважаючи на незначні розбіжності у відсоткових частках вибірок. Це означає, що переважній більшості учасників експерименту (83,7% вчителів зі стажем до 5 років, 82,9% педагогів зі стажем від 6 до 20 років і 86,0% учителів, стаж яких перевищує 21 рік) притаманний середній рівень досліджуваної якості. Він дозволяє за умови ціннісного ставлення до інших людей аналізувати свої соціальні прояви. При цьому рефлексії піддаються як власні соціальні якості та поведінка, так і інших учасників соціальних взаємодій. Досліджувані цього рівня прогнозують дії інших людей, що допомагає в управлінні соціальними процесами. Аналізу також піддаються ціннісно-сміслові позиції – самого педагога й інших. Значна кількісна вираженість середнього рівня ціннісно-соціальної рефлексії зумовлена незначною кількістю вчителів, які мають високий (7,5% учителів зі стажем до 5 років, 7,7% педагогів, стаж яких знаходиться у межах від 6 до 20 років, 6,5% учителів зі стажем понад 21 рік) і низький (8,8% учителів-початківців, 9,4% учителів зі стажем від 6 до 20 років, 7,5% найдосвідченіших учителів) рівні її розвитку. Високий рівень ціннісно-соціальної рефлексії дозволяє педагогам здійснювати якісний аналіз своїх соціальних здатностей, оцінювати характер взаємодії з іншими; активізувати своє бажання самовдосконалюватися у сфері соціальних контактів. При низькому рівні, навпаки, досліджувані не вдаються або ситуативно вдаються до аналізу своїх соціальних проявів, не переймаються питаннями побудови конструктивних взаємин з іншими, а тому не трансформують соціальні цінності в особистісно і професійно значущі й такі, що мотивують до самовдосконалення.

**Висновки.** Дослідження ціннісної рефлексії педагогів як механізму розвитку соціальної справедливості їх особистості дало змогу зробити такі узагальнення. У процесі здійснення педагогічної діяльності вчитель рефлексує на свої уявлення, знання про соціальну справедливість і на переконання в необхідності вдаватися до справедливих учинків у взаємодії з кожним учнем. Він усвідомлює масштабність для себе соціальної цінності соціальної справедливості та визначає, наскільки вона є для нього значущою і цінною як для особистості та професіонала. Завдяки рефлексії вчитель отримує нові знання про себе і починає розуміти свою особистість, якій властиві особистісні та професійні цінності. Експериментальне вивчення механізму ціннісної рефлексії загалом дало змогу узагальнити, що він дозволяє педагогу здійснювати якісний самоаналіз своїх особистісних, професійних і соціальних якостей, переживань, які виникають у процесі взаємодії з учнями, проявів своєї моральної поведінки. Більшою мірою зазначений механізм розвинений у досвідчених учителів, педагогічний стаж яких перевищує 21 рік, і забезпечує взаємодію з учнями на засадах соціальної справедливості. Натомість у молодих учителів, які працюють у школі не більше 5 років, механізм ціннісної рефлексії не запускає повною мірою регуляцію процесу самопізнання, а тому не створює бази для домінування позитивного тла для здійснення соціально справедливих щодо учнів дій.

**Перспективою подальших досліджень** є виявлення дії механізму ціннісної рефлексії на когнітивно-інформаційну складову соціальної справедливості особистості педагога.

#### **Список використаних джерел**

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Галина Михайловна Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2004. – 365 с.
2. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія / Ірина Сергіївна Булах. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 340 с.
3. Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів : монографія / Валентина Віталіївна Волошина. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 391 с.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

5. Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности : монография / Мадрудин Шамсудинович Магомед-Эминов. – М. : Психоаналитическая ассоциация, 1998. – 496 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1998. – 705 с.
7. Франкл В. Доктор и душа / Виктор Франкл ; пер. с англ. А. А. Борева. – СПб. : Ювента, 1997. – 285 с.
8. Худякова Н. Л. Аксиологические основы поведения человека / Наталья Леонидовна Худякова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. – 109 с.

#### Spisok vikoristanih dzherel

1. Andreeva G. M. Social'naja psihologija : uchebnyk dlja vysshih uchebnyh zavedenij / Galina Mihajlovna Andreeva. – М. : Aspekt-Press, 2004. – 365 s.
2. Bulah I. S. Psihologija osobystisnogo zrostannja pidlitkiv: realii' ta perspektyvy : monografija / Iryna Sergii'vna Bulah. – Vinnycja : TOV «Nilan-LTD», 2016. – 340 s.
3. Voloshyna V. V. Psihologichni tehnologii' pidgotovky majbutnih psihologiv : monografija / Valentyna Vitalii'vna Voloshyna. – Vinnycja : TOV «Nilan-LTD», 2015. – 391 s.
4. Davydov V. V. Problemy razvivajushhego obuchenija: opyt teoreticheskogo i jeksperimental'nogo psihologicheskogo issledovanija / Vasilij Vasil'evich Davydov. – М. : Pedagogika, 1986. – 240 s.
5. Magomed-Jeminov M. Sh. Transformacija lichnosti : monografija / Mадrudin Shamsudinovich Magomed-Jeminov. – М. : Psihoanaliticheskaja asociacija, 1998. – 496 s.
6. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii / Sergej Leonidovich Rubinshtejn. – SPb. : Piter, 1998. – 705 s.
7. Frankl V. Doktor i dusha / Viktor Frankl ; per. s angl. A. A. Boreeva. – SPb. : Juventa, 1997. – 285 s.
8. Hudjakova N. L. Aksiologicheskie osnovy povedenija cheloveka / Natal'ja Leonidovna Hudjakova. – Cheljabinsk : Izd-vo Cheljab. gos. un-ta, 2010. – 109 s.

*Received January 31, 2018*

*Revised February 19, 2018*

*Accepted March 9, 2018*

## **Когнітивні стилі як індивідуально- психологічні передумови оволодіння іноземною мовою у вищому навчальному закладі**

---

Koval I. V. Cognitive styles as individual psychological preconditions for mastering a foreign language at the university / I. V. Koval // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 174–184.

---

**I. V. Koval. Cognitive styles as individual psychological preconditions for mastering a foreign language at the university.** The article analyzes the cognitive styles as individual psychological preconditions for mastering a foreign language at the university. It is noted that university studies should be based on the already established individual characteristics of students and, therefore, to take them into account. Moreover, the university teacher should try to identify the basic, main, system-specific individual features that should be considered most of all. In view of this, the manifestation of the educational activities of students of such individual features as styles deserves attention. It is stated that cognitive styles are understood as theoretical constructs concerning the description of the stable forms of thinking, attitudes, understanding, knowledge acquisition, which a person demonstrates in perceiving the surrounding environment and understanding his relationships with this environment. Several style options (actually cognitive styles) are selected, and each person is tested for each parameter separately: any person possesses several styles. Such styles as the «dependence-independence from the field», «analytic-synthetic», «reflexivity-impulsiveness», «rigidity-flexibility», «cognitive simplicity-complexity» are shown to be the most thoroughly investigated styles. It is concluded that the cognitive style is a «cognitive» aspect of the personality, that is, the styles belong to the processes of managing cognitive processes, determining their intensity, sequence, extent of use, etc. It is proved that cognitive styles characterize individual preferences for the methods of perception, categorization, selection and analysis of environmental stimuli; they define a different «vision» of the same situation by different people. It is shown that cognitive processes like perception, memory, representation,

thinking ensure the correctness and the speed of information processing, and cognitive styles coordinate the activities of these processes, determine the «convenience» of the methods of information processing, which according to the structure of knowledge a person can get. It is established that cognitive style makes a significant contribution to the students' educational activity, since its main function is the regulation of cognitive processes. As for the study of a foreign language, different style preferences must not affect so much overall success, but to determine the specificity of the structure of the learning success.

**Key words:** mastering a foreign language, cognitive style of a personality, field dependence, field independence, analyticity, synthetics, personal growth, self-determination, motivation.

**І. В. Коваль. Когнітивні стилі як індивідуально-психологічні передумови оволодіння іноземною мовою у вищому навчальному закладі.** У статті проаналізовано когнітивні стилі як індивідуально-психологічні передумови оволодіння іноземною мовою у вищому навчальному закладі. Зазначено, що навчання у виші повинно спиратися на вже установлені індивідуальні особливості студентів і тому більшою мірою враховувати їх, а викладач вишу повинен намагатися визначати базові, основні, системоутворюючі індивідуальні особливості, на які варто звертати увагу більше всього. З огляду на це заслуговує на увагу прояв у навчальній діяльності студентів таких індивідуальних особливостей, як стилі. Констатовано, що когнітивні стилі розуміються як теоретичні конструкти, що стосуються опису стійких форм мислення, установок, розуміння, набуття знань, що проявляє індивід у сприйнятті оточення та розуміння своїх відносин із цим оточенням. Виокремлено кілька стильових параметрів (власне когнітивних стилів), і кожну людину тестують за кожним параметром окремо: будь-яка людина володіє кількома стилями. Показано, що найґрунтовніше досліджено стилі «залежність-незалежність від поля», «аналітичність-синтетичність», «рефлексивність-імпульсивність», «ригідність-гнучкість», «когнітивна простота-складність». Зроблено висновок, що когнітивний стиль являє собою «когнітивний» аспект особистості, тобто стилі належать до процесів керування пізнавальними процесами, визначаючи їхню напруженість, послідовність, міру використання тощо. З'ясовано, що когнітивні стилі характеризують індивідуальні уподобання щодо способів сприйняття, категоризації, селекції й аналізу стимулів середовища; вони визначають різне «бачення» однієї і тієї ж ситуації різними людьми. Показано, що пізнавальні процеси – сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення – забезпечують правильність та швидкість переробки інформації, а когнітивні стилі координують діяльністю зазначених процесів, визначають «зручність» способів інформаційного процесингу, які за структурою знання людини може отримати. Установлено, що когнітивний стиль робить значний внесок у навчальну діяльність студентів, оскільки його основною функ-

цією є регулювання пізнавальних процесів. Щодо вивчення іноземної мови, то тут різні стильові уподобання мають впливати не стільки на загальну успішність, скільки визначати специфіку структури успішності навчання.

**Ключові слова:** оволодіння іноземною мовою, когнітивний стиль особистості, полезалежність, полenezалежність, аналітичність, синтетичність, особисте зростання, самодетермінація, мотивація.

**Постановка проблеми.** Саме викладач і студенти можуть дати якісний зворотний зв'язок, і лише у груповій роботі можна подолати так званий психологічний бар'єр, що виникає у реальному спілкуванні у процесі вивчення іноземної мови. Викладач іноземної мови повинен організувати спільну діяльність студентів на занятті. При цьому кожен студент має неповторні індивідуальні особливості, тобто когнітивні стилі, які викладач обов'язково повинен враховувати в своїй роботі.

**Мета статті** – дослідити когнітивні стилі як індивідуально-психологічні передумови оволодіння іноземною мовою у вищому навчальному закладі.

**Завдання статті:**

- 1) розкрити специфіку викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі;
- 2) дати характеристику когнітивних стилів;
- 3) окреслити вплив когнітивного стилю студента на навчальну діяльність.

Опанування іноземною мовою є однією зі складних і актуальних проблем педагогічної психології. Про це свідчить наявність великої кількості різноманітних спецкурсів, що існують у найрізноманітніших формах і видах. Проте всі відео- чи комп'ютерні курси, звичайно, жодним чином не применшують значення традиційного «урочного» способу навчання. Адже якщо певні знання, що стосуються значень слів чи фраз або формальних правил конструювання речень, можна набути за допомогою книжок, словників або технічних засобів, то організувати взаємодію зі студентами таким чином, щоб навчання іноземної мови не зводилось до діяльності запам'ятовування чи навіть мислення, а щоб це було справжнє учіння і справжня комунікація, може лише викладач, і то доклавши неабияких зусиль.

Саме викладач і співучні можуть дати якісний зворотний зв'язок, і лише у груповій роботі можна не лише порівняти свій темп здобуття знань із темпом інших, але й подолати так званий психологічний бар'єр, що виникає тільки у реальному спілку-



ванні. Звернемо увагу на таку обставину. За самою структурою заняття, на відміну від власне змісту заняття, вузівські «групи» з іноземної мови принципово не відрізняються від шкільних, і тому їхні функції де в чому збігаються. Зокрема, студентська чи шкільна група являє собою справжню «фантомну» групу на кшталт психотерапевтичних фантомних ситуацій.

Фантомною групою (ситуацією) є така група, у якій моделюється, імітується спілкування реальних носіїв мови. З одного боку, в такій комунікації студент має можливість відпрацьовувати навички слухання іноземного мовлення (хоч і доволі грубо) і набагато краще відпрацьовувати навички говоріння іноземною мовою. З іншого боку, всі, звичайно, розуміють «несправжність» комунікаційної ситуації, і це зменшує страх опинитися незрозумілим і вчасно скоректувати невправність, за потреби переходячи на рідну мову. В цьому плані традиційні «урочні» форми навчання неможливо замінити «технічними», які є, власне кажучи, фактично видами заочного навчання.

Відтак, викладач іноземної мови повинен зорганізувати спільну чи сумісну діяльність студентів на занятті. При цьому кожен студент має неповторні індивідуальні особливості, й кожна академічна група має неповторний «набір» індивідуальностей своїх членів, які викладач більшою чи меншою мірою має враховувати у своїй роботі. З цього стає очевидним, що навчання іноземної мови має спиратися на індивідуальні особливості тих, хто навчається. У вузівському навчанні ця проблема має свої специфічні риси.

З одного боку, виші являють собою своєрідне сито для просіювання за здібностями й інтересами. Система платного навчання дещо змінює вихідний розподіл вступників до вишів, але це більшою мірою стосується престижних на сьогодні спеціальностей; що ж стосується технічних, то вони стикаються з тим, що бажаючих туди вступити небагато, і тому не завжди можна здійснити належний відсів. З іншого боку, значно змінився контингент вступників саме до технічних вишів. У ці виші або на відповідні факультети вступають або ті, хто з різних причин не може вступити на більш «популярні» факультети, або ті, хто «не може не йти», бо відчуває справжню схильність. Тому складається загалом невтішна картина отримання вузом не надто здібних і мотивованих студентів, яку лише до певної міри «покращує» наявність серед студентів «технарів» за покликанням.

Крім того, виш отримує вже досить дорослих людей, з уже, так би мовити, «відпрацьованими» й усталеними індивідуальними особливостями, в тому числі й у стилі навчально-пізнавальної діяльності (як, власне, інших видів діяльності також). Середня школа дає загальну, широку освіту, і започаткована нині спеціалізація шкільного навчання повинна бути такою, що не обмежує з раннього віку вибір дитиною свого майбутнього щодо царини діяльності; вона повинна навчати і навчити школярів усього, чому тільки можна навчити. Навчання у виші повинно більше спиратися на вже усталені індивідуальні особливості, а тому відносно більшою мірою саме враховувати їх і відносно меншою мірою – розвивати.

Тому викладач вишу має визначити, які з індивідуальних особливостей найбільше піддаються впливу і наскільки їх визначення може бути прогностичним в аспекті пов'язаності з іншими особливостями навчальної та професійної діяльності; тобто намагатися визначити базові, основні, «системоутворюючі» індивідуальні особливості, на які варто звертати увагу більше всього.

З огляду на це заслуговує на увагу прояв у навчальній діяльності студентів таких індивідуальних особливостей, як стилі. Під стилем будь-якого рівня узагальненості слід розуміти таку характеристику (або характеристики) особистості, яка описує не лише рівень, але і спосіб, манеру поведінки чи діяльності. Причому ці характеристики мають спостерігатися як у експериментально-тестовій ситуації, так і в реальній діяльності. Стиль визначається як набір певних рис, що виконують інструментальну функцію у діяльності, тобто виявляють схильність певної людини використовувати одні операції і не використовувати інші. Передбачається, що самі операції є відносно незалежними від змісту виконуваної діяльності, а уподобання тих чи інших може виявитися або сформуватися тоді, коли у людини є хоча б гіпотетичний вибір. Тобто, чим жорсткіші вимоги ставить до людини ситуація, тим менше проявляється притаманний людині стиль, і тим менш своєрідний стиль у неї формується. Але більш або менш своєрідний стиль, манера, уподобання, схильність діяти так, а не інакше, формується у кожної людини.

Досить тривалі дослідження пізнавальних процесів і пізнавальної діяльності показали, що існують досить стійкі індивідуальні особливості щодо способів обробки інформації та взаємодії з інформаційним полем загалом. Вони стосуються насамперед базових, «довербальних» операцій з упорядкування інформації

ційного потоку. Такі стійкі індивідуальні відмінності у способах організації й обробки інформації і досвіду одержали назву когнітивних стилів. Ці стилі являють собою постійність («консистентність») способу чи форми пізнання, на відміну від змісту пізнання або рівня здібностей, що проявляються у когнітивній активності.

Дослідження процесу психічного розвитку як такого і розвитку окремих психічних процесів дало підстави дослідникам зробити висновок, що розвитку притаманна тенденція до диференціації та спеціалізації окремих процесів й інших структурних компонентів будь-якої властивості. Це виявляється, зокрема, в тому, що підвищення продуктивності (рівня розвитку) кожної взятої до розгляду риси супроводжується зниженням показників зв'язаності окремих її структурних елементів. Так само знижуються кореляції між різними процесами. Це стосується і пам'яті, і мислення, і багатьох інших процесів та властивостей, оскільки, як вважається, «сутність генезу психічних явищ полягає у прогресивній диференціації, в удосконаленні психічних функцій та їхній зростаючій централізації». Звичайно, велике (вирішальне) значення для розвитку будь-якої системи мають інтеграційні процеси, саме вони визначають характер системності процесів. Для одних періодів та ситуацій, наприклад, для періоду бурхливого росту, активної експансії тощо характерніше і «доречніше» переважання диференціації, своєрідної відцентрової тенденції, а інтеграція виступає похідною. Інші фази розвитку супроводжуються переважанням тенденцій до структурування, стабілізації, інтеграції; а інколи певна стагнація, збереження інтегрованості є умовою самого існування системи як такої. Але річ у тім, що процеси диференціації не зводяться до самого лише розділення, роз'єднання.

Диференціація – це не лише дезінтеграція, оскільки диференціація це також і спеціалізація, виникнення якісних відмінностей і різних способів взаємозв'язків елементів. Утворення високоспеціалізованих підструктур посилює їхню взаємозалежність і потребує централізованості управління, а тому зростання диференціації як таке супроводжується посиленням процесів інтеграції, централізації. Водночас сама по собі інтеграція не має такої зворотної дії, тобто не передбачає і не потребує посилення спеціалізації. Це і дає підстави для висновку про те, що важливішою ознакою розвитку і водночас його мірилом має бути сила процесу диференціації.

Проте співвідношення інтеграційних та диференційних процесів різне і мінливе. Система може бути зінтегрованою у різний спосіб, більш або менш вдало, адекватно. Саме так у розвитку систем виокремлюються дві невідчужувані одна від одної тенденції: тенденція до все більшої диференціації та спеціалізації і тенденція до збереження інтегрованої системи.

Історично термін «когнітивний стиль» застосовувався порізному: як синонім стилю мислення, стратегії формування понять, стилю пізнавальної діяльності, установок тощо. На відміну від більшості психологічних категорій, у розумінні сутності когнітивних стилів можна відзначити більш-менш одностайне «робоче» трактування, хоча і тут наявна досить велика кількість дефініцій, які пропонують і більш загальне, розширене розуміння когнітивного стилю, зокрема як операційного інтегратора індивідуальності, певного пізнавального атияду особистості, індивідуально-особистісної стратегії вирішення (будь-яких) задач, і звужене.

Когнітивні стилі розуміються як теоретичні конструкти, які стосуються опису відносно стійких форм мислення, установок, розуміння, набуття знань, що проявляє індивід у сприйнятті оточення та розуміння своїх відносин із цим оточенням. Зустрічаються також вужчі тлумачення сутності когнітивних стилів, що відносять їх переважно до способу переробки інформації, розуміння стилю як «формально-динамічної характеристики діяльності, що відображає індивідуальні уподобання у способах обробки інформації. Але і тут визнається, що стилі (повинні бути) дотичні до всього спектру інформаційних психологічних подій людини.

Отже, особливості, що позначаються терміном «когнітивні стилі», характеризують індивідуальні уподобання щодо способів сприйняття, категоризації, селекції й аналізу тих чи інших стимулів середовища; вони визначають різне «бачення» однієї й тієї ж ситуації різними людьми; утворюють різні «ментальні картини». Але якщо пізнавальні процеси «як такі», тобто сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення, забезпечують правильність та швидкість обробки інформації, то когнітивні стилі головним чином координують діяльність зазначених базових процесів і визначають «зручність» способів інформаційного процесингу. Вони визначають, урешті-решт, те, які за структурою знання певна людина може отримати.

Відтак когнітивні стилі концептуалізуються як стійкі ати-туди, уподобання або звичні стратегії, що визначають типовий для індивіда спосіб сприйняття, запам'ятовування, мислення, вирішення задач. Когнітивні стилі – це «способи (форми) сприйняття, мислення та дії суб'єкта, що задають індивідуально стійкі й у цьому розумінні особистісні характеристики вирішення пізнавальних задач у різних ситуаціях, але переважно в ситуаціях невизначеності»; «стійкі індивідуальні уподобання у способі організації сприйняття і концептуальної категоризації зовнішнього світу»; сукупність індивідуальних прийомів оперування інформацією, що сформувалися в індивіда і які є досить стабільними.

Згідно з цим розумінням, когнітивний стиль термінологічно існує як пара біполярних категорій, що позначають відповідний вимір когнітивного стилю (наприклад, «рефлексивність-імпульсивність», «аналітичність-синтетичність тощо). Це означає, що кожна ознака змінюється більш-менш плавно, тобто між «ригідністю» і «гнучкістю» немає різкої межі. Для кожного стильового виміру існують специфічні діагностичні процедури, і в результаті тестування кожна людина отримує певне місце на шкалі між протилежними полюсами, тобто екстремальними значеннями такого параметра, а більшість протестованих людей потрапляє в середню частину шкали, і чим екстремальніші значення показують піддослідні, тим таких піддослідних менше.

Стильових параметрів (власне когнітивних стилів) виокремлено декілька, і кожен людину тестують за кожним параметром окремо: будь-яка людина «володіє» кількома стилями. Інша річ, що можливі найрізноманітніші варіанти міри вираженості стильових ознак у цієї людини: один параметр у неї може бути яскраво, сильно виражений, а інші – не обов'язково. Отже, людину можна описувати з точки зору декількох стилів. На сьогодні найґрунтовніше досліджено стилі «залежність-незалежність від поля», «аналітичність-синтетичність» («ширина діапазону еквівалентності»), «рефлексивність-імпульсивність», «ригідність-гнучкість» («вузькість-гнучкість»), «когнітивна простота-складність».

Більшість дослідників погоджуються з тим, що когнітивний стиль визначає не ефективність чи продуктивність розвитку пізнавальних процесів як таких, а, відносячись до механізмів, що регулюють перебіг і рівень прояву цих пізнавальних процесів,

являє собою «когнітивний» аспект особистості. Тобто, стилі належать радше до процесів керування пізнавальними процесами, визначаючи їхню напруженість, послідовність, міру використання тощо. У цьому плані когнітивні стилі не мають прямого відношення до змісту та результативності діяльності, але опосередковано все ж впливають на її успішність, що дає підстави називати їх «іншими» розумовими здібностями.

На сьогодні існує великий масив даних про зв'язки когнітивних стилів із найрізноманітнішими психологічними проявами; особливо багато даних про пов'язаність когнітивних стилів із так званими особистісними рисами, інтелектом та власне пізнавальними процесами.

Менше відомостей про вплив когнітивних стилів на формування стратегії у пізнавальній чи навчальній діяльності. Тут відчувається певний дефіцит психологічних знань, оскільки ядром для успішної навчальної діяльності є «якісна» пізнавальна діяльність. Подібних досліджень відносно більше лише стосовно стилю «рефлексивність-імпульсивність», який є сильною диференціальною ознакою не лише пізнавальної діяльності дітей молодшого чи середнього шкільного віку, а і дорослих, тобто студентів також. Щодо студентів загалом, то існує зовсім мало відповідних досліджень, і ті переважно стосуються стилю «залежність-незалежність від поля».

Проте когнітивний стиль робить значний, а подеколи визначальний внесок у навчальну діяльність студентів. Це не обов'язково виражається винятково у високій навчальній успішності, оскільки мотивація навчання студентів значно відрізняється як від мотивації школярів, так і від мотивації у професійній трудовій діяльності. Навчання, а точніше, учіння студентів відбувається на основі й у вигляді більш-менш сформованого, усталеного індивідуального стилю діяльності, де різнорівневі індивідуальні особливості скомпоновані у певний спосіб. І чи не найбільший внесок у формування індивідуального стилю навчальної діяльності роблять когнітивні стилі, оскільки основною їхньою функцією є регулювання пізнавальних процесів. Наприклад, людина з вираженим аналітичним стилем швидше й точніше бачить і розуміє відмінності між якимись об'єктами, краще «розкладає» предмет вивчення на елементи, точніше відділяє основне від другорядного, схильна «занурюватися» вглиб предмета тощо. Протилежними рисами характеризується когнітив-

на сфера «синтетика», яка краще узагальнює, бачить віддалені зв'язки певного предмета (теми) з іншими, краще вибудовує цілісне розуміння суті.

**Висновки.** Логічним буде припущення, що особи, які показують виражену приналежність до якогось полюсу когнітивного стилю, будуть успішнішими (як на рівні оцінок, так і на рівні якості знань) або у різних навчальних дисциплінах, або у різних царинах цієї дисципліни. Маємо на увазі, що, як уже зазначалося, різні навчальні предмети «вимагають» різних здібностей для свого опанування. Приміром, математика, незважаючи на її багатогалузевість, все ж потребує більш однорідних, однопорядкових здібностей, ядерним для яких є так званий загальний, або логічний, інтелект. Відповідно краще, легше, швидше вивчати предмети аналітично-дедуктивної структури будуть аналітики, незалежні від поля, рефлексивні. Щодо вивчення іноземної мови, то тут різні стильові уподобання мають впливати не стільки на загальну успішність, скільки визначати специфіку структури успішності навчання.

#### Список використаних джерел

1. Дружинин А. Е. Индивидуально-типические особенности познавательных процессов как фактор успешности обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. Е. Дружинин. – Л. : ЛГУ, 1986. – 15 с.
2. Колга В. А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Колга. – Л. : ЛГУ, 1976. – 17 с.
3. Корнилова Т. В. Познавательная активность и индивидуально-стилевые особенности интеллектуальной деятельности / Т. В. Корнилова, Е. Л. Григоренко, О. Г. Кудиева // Вестник МГУ. – Серия 14 : Психология. – М., 1991. – № 1. – С. 61–73.
4. Луковников М. М. Нарастание дифференциации как закономерность развития психических процессов / М. М. Луковников // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 1. – С. 20–25.
5. Палей И. А. Модальностная структура эмоциональности и когнитивный стиль / И. А. Палей // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 118–126.
6. Тихомирова И. В. Стилевые и продуктивные характеристики способностей: типологический подход / И. В. Тихомирова // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 106–114.



7. Witkin H. A. Cognitive style: Essence and origins / H. A. Witkin, D. R. Goodenough // Psychological Issues. – 1982. – Mon. 51. – 141 p.
8. Willis D. Towards a New Methodology / D. Willis // English Teaching Professional. – 2004. – № 33. – P. 4–6.
9. Wingate J. The Power of Attention / J. Wintage // English Teaching Professional. – 2004. – № 34. – P. 35.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Druzhinin A. E. Individual'no-tipicheskie osobennosti poznavatel'nyh processov kak faktor uspešnosti obuchenija : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.01 / A. E. Druzhinin. – L. : LGU, 1986. – 15 s.
2. Kolga V. A. Differencial'no-psihologicheskoe issledovanie kognitivnogo stilja i obuchaemosti : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / V. A. Kolga. – L. : LGU, 1976. – 17 s.
3. Kornilova T. V. Poznavatel'naja aktivnost' i individual'no-stilevye osobennosti intellektual'noj dejatel'nosti / T. V. Kornilova, E. L. Grigorenko, O. G. Kudieva // Vestnik MGU. – Serija 14 : Psihologija. – M., 1991. – № 1. – S. 61–73.
4. Lukovnikov M. M. Narastanie differenciacii kak zakonomenost' razvitija psihicheskikh processov / M. M. Lukovnikov // Psihologicheskij zhurnal. – 1985. – T. 6. – № 1. – S. 20–25.
5. Palej I. A. Modal'nostnaja struktura jemocional'nosti i kognitivnyj stil' / I. A. Palej // Voprosy psihologii. – 1982. – № 1. – S. 118–126.
6. Tihomirova I. V. Stilevye i produktivnye harakteristiki sposobnostej: tipologicheskij podhod / I. V. Tihomirova // Voprosy psihologii. – 1988. – № 3. – S. 106–114.
7. Witkin H. A. Cognitive style: Essence and origins / H. A. Witkin, D. R. Goodenough // Psychological Issues. – 1982. – Mon. 51. – 141 p.
8. Willis D. Towards a New Methodology / D. Willis // English Teaching Professional. – 2004. – № 33. – P. 4–6.
9. Wingate J. The Power of Attention / J. Wintage // English Teaching Professional. – 2004. – № 34. – P. 35.

*Received January 10, 2018*

*Revised February 1, 2018*

*Accepted March 2, 2018*

УДК 159.923.2.053.6

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.185-196

*В. А. Лавріненко*

[lavrinenko.vitaliy@gmail.com](mailto:lavrinenko.vitaliy@gmail.com)

## **ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ–НЕФОРМАЛІВ, ЯКИМ ВЛАСТИВІ РІЗНІ ТЕНДЕНЦІЇ У МІЖСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ**

---

Lavrinenko V. A. The specificity of value's system of adolescents from informal unions with prevailing different tendencies in interpersonal communication / V. A. Lavrinenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 185–196.

---

**V. A. Lavrinenko. The specificity of value's system of adolescents from informal unions with prevailing different tendencies in interpersonal communication.** The article analyzes the specificity of value's system of adolescent from informal unions with prevailing different tendencies in interpersonal communication. The actuality of the problem of values and interpersonal interaction of youth from subcultures correlation investigation are identified by the author. The main aspects of personality's value-meaning consciousness understanding, the role of interpersonal communication in its formation are analyzed by the author in the theoretical research. The actual studies of value orientations of adolescents-representatives of the subculture are described. The unsolved aspects of communication on the formation of the value system of youth influence are identified. The peculiarities of the value system of adolescents from subcultures as value ideals and real values are analyzed by the author. The features of youth tendencies in interpersonal interaction – orientation on communication and its avoidance, acceptance or avoidance of struggle in relationships, dependence and independence – are described. The peculiarities of adolescents from subcultures with the predominance of different tendencies in interpersonal interaction value system are analyzed, and appropriate correlations are determined. Two factors «Interaction in subcultures as active social self-realization» and «Interaction in subcultures as an inability to stand actively in the formal group», which explain the role of interpersonal interaction in subcultures in the value system of youth formation, are identified by the results of factor analysis. Conclusions and perspectives of further research are defined on the basis of the empirical research data generalization.

**Key words:** values, value-meaning consciousness, adolescents, teenagers-participants of subcultures, youth subcultures, interaction tendencies, values of youth formation factors, representatives of subcultures.

**В. А. Лаврінченко. Особливості системи цінностей підлітків-неформалів, яким властиві різні тенденції у міжособистісній взаємодії.** Статтю присвячено аналізу результатів особливостей системи цінностей підлітків-неформалів, яким властиві різні тенденції у міжособистісній взаємодії. Автором означено актуальність вивчення проблеми співвідношення цінностей та міжособистісної взаємодії молоді із субкультур. У рамках теоретичного дослідження проблеми проаналізовано основні аспекти розуміння ціннісно-сислової свідомості особистості, ролі міжособистісних контактів у її формуванні. Описано актуальні дослідження ціннісних орієнтацій підлітків-представників субкультури та визначено невирішені аспекти впливу спілкування на становлення системи цінностей молоді. Проаналізовано особливості системи цінностей підлітків-неформалів на рівні ціннісних ідеалів і реально діючих цінностей. Описано особливості властивих молоді тенденцій у міжособистісній взаємодії – орієнтації на спілкування та його уникнення, прийняття чи уникнення боротьби у стосунках, залежність і незалежність. Проаналізовано особливості системи цінностей підлітків-неформалів із переважанням різних тенденцій у міжособистісній взаємодії та визначено відповідні кореляційні зв'язки. За результатами проведеного факторного аналізу визначено два чинники: «Взаємодія у неформальному об'єднанні як активна соціальна самореалізація» та «Взаємодія у неформальних групах як неможливість активно протистояти у формальній групі», що пояснюють роль міжособистісної взаємодії в субкультурах у формуванні системи цінностей молоді. На основі узагальнення результатів емпіричного дослідження сформульовано висновки та визначено перспективи подальших досліджень.

**Ключові слова:** цінності, ціннісно-сислова свідомість, підлітки, підлітки-неформали, молодіжні субкультури, тенденції взаємодії, чинники формування цінностей молоді, представники субкультур.

**Постановка проблеми.** Дослідження особливостей зв'язку ціннісних орієнтацій та специфіки міжособистісної взаємодії підлітків у неформальних об'єднаннях останнім часом набуває особливої актуальності. Це пов'язано з тим, що в сучасних умовах домінуючі цінності та норми соціальної взаємодії, смислові настанови підлітків набули нових змістових характеристик і форм вираження, відповідно до пануючих у суспільстві ідеалів й актуальних трансформацій. Останніми роками в нашому суспільстві відбулися глибинні зміни у різних сферах життя, що вплинули на процес становлення підростаючої особистості (розповсюдження ідеалів споживання, зниження загального рівня

культури суспільства, переосмислення цінностей освіти тощо) і сприяли підвищенню прагнення молоді перебувати у складі субкультур.

Актуальність нашого дослідження визначається вираженою складністю та кризовим характером підліткового віку; переважаною роллю неформальної взаємодії у формуванні якісно нового рівня ціннісно-сислової сфери у підлітків; науковою обмеженістю та несистематичністю вивчення окремих аспектів психічного життя підлітків (самооцінки, особистісних рис, тощо), що не дає системного розуміння психічного життя молоді особистості. Натомість, вивчення особливостей зв'язку цінностей і комунікативних тенденцій неформальної молоді дасть змогу визначити як типові закономірності формування ціннісно-сислової сфери підлітків із субкультур, так і загальний алгоритм формування системи цінностей особистості у процесі соціальної активності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особлива роль спілкування у субкультурах у процесі формування особистісних характеристик і «вершинних» особистісних утворень (до яких можемо віднести й ціннісно-сисловою сферу) пояснюється соціально обумовленою природою свідомості й особистості.

Важливим при цьому є розуміння сутності феномену ціннісно-сислової свідомості, яку можемо визначити як «вершинне», цілісне, інтегративне утворення особистості, що відображає основні вектори певним чином структурованого осмислення людиною власного «Я» у вигляді цінностей, словесних конструктів і наративів на основі інтегрування власного життєвого досвіду з урахуванням дискурсів соціального існування, що виражається у словесній регуляції діяльності та життєздійснення.

Формування ціннісно-сислової свідомості молоді особистості, згідно з поглядами З. С. Карпенко [5], відбувається шляхом засвоєння представлених у соціальному макросередовищі ціннісних ідеалів, які заломлюються через відповідні уявлення референтної для підлітка малої групи (у тому числі й неформальних молодіжних об'єднань), у яку той включений як учасник сумісної діяльності зі спільним для її членів ціннісно-мотиваційним ядром.

Формування ціннісно-сислової свідомості особистості набуває особливого значення у підлітковому віці, де молода особистість стикається з проблемою осмислення життя та структури власного внутрішнього світу. Конструювання ціннісно-

сміслової свідомості підлітками відбувається за рахунок символічних систем, провідною з яких є мова. Усвідомлення соціальних стосунків та власних психологічних особливостей дітьми представляється у їх лінгвістичних побудовах, що існують лише у певних дискурсах, пов'язаних із дискурсами, пануючими у сучасній культурі.

Результати попередніх досліджень автора свідчать, що ціннісно-сміслова сфера представників неформальних угруповань формується під впливом дискурсів субкультури, які реалізуються у відповідних «сміслових шаблонах», ціннісно-сміслових установках тощо. Механізми впливу таких дискурсів на смислову сферу підлітків пов'язані з їх рефлексією, самооцінкою, інтеріоризацією субкультурних цінностей [6].

М. О. Белашова [2] зазначає, що сучасні субкультури є вагомим аспектом соціалізації молоді, що визначається властивими певним угрупованням ціннісними орієнтаціями. Негативний зміст епатажних, радикальних і агресивних підліткових субкультур, на її думку, пов'язаний із відсутністю позитивних ціннісних установок, соціальною пасивністю поведінкових моделей, що виражається у формуванні аморфної системи цінностей, розмитой ідентичності й асоціальних форм поведінки. Підлітки-представники субкультур, на думку Т. Ю. Строгаль [8], характеризуються наявністю чітко визначених норм і цінностей, світоглядних установок, переважно опозиційних, а також своєрідними манерами поведінки, стилями одягу, формами проведення дозвілля. М. А. Іванова та Н. В. Калініна [4] зауважують, що для неформалів властиве переважання цінностей творчості, пізнання, «духовного задоволення», збереження індивідуальності.

Аналізуючи погляди сучасних науковців, можемо стверджувати, що активність підлітків у неформальних об'єднаннях асоціюється з надмірною вираженістю цінностей підтримки, єдності та психологічної безпеки (А. О. Барбара [1]), рефлексивно-депресивним стилем осмислення життя й акцентування на цінності його беззмістовності (Л. Д. Заграй [3]). Тож, саме потреба в підтримці й безпеці, що поєднується зі специфічними механізмами конструювання системи смислів і цінностей шляхом використання соціокоду, запозиченого з дискурсів субкультур, за допомогою мови відображає особливості формування ціннісно-смілової сфери неформалів. Проте, спираючись на соціальну природу свідомості й обумовленість особистісного розвитку різнорівневими процесами комунікації (С. Д. Максименко [7]),

особливої актуальності набуває проблема зв'язку цінностей підлітків-неформалів та їх комунікативних характеристик.

**Мета статті** – аналіз особливостей цінностей підлітків-неформалів, яким властиві різні стратегії у міжособистісній взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Емпіричне дослідження системи цінностей та їх зв'язку зі стратегіями у міжособистісній взаємодії проводилось за допомогою методик «Опитувальник для вивчення системи цінностей» (Ш. Шварц) та «Q-сортування тенденцій поведінки у групі» (В. Стефансон). Емпіричною базою дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 156 підлітків із неформальних об'єднань «емо», «готи», «футбольні фанати», «скінхедеи», «металісти», «рокери», «панки», «репери» віком від 12 до 16 років. Комп'ютерна статистична обробка даних здійснювалась за допомогою пакета статистичних програм SPSS 21.0 for Windows.

Результати проведеного дослідження цінностей досліджуваних на рівні ціннісних ідеалів та індивідуальних пріоритетів представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Показники вираженості цінностей підлітків-неформалів на рівні ціннісних ідеалів та індивідуальних пріоритетів**

Цінності	Ціннісні ідеали		Реальні цінності		t
	$\bar{X}$	ранг	$\bar{X}$	ранг	
Самостійність	1,65	1	2,07	1	0,54
Досягнення	2,14	2	5,32	7	5,23; p ≤ 0,01
Стимуляція	2,69	3	2,43	2	0,37
Гедонізм	3,12	4	2,95	3	0,66
Доброта	4,66	5	4,98	6	0,53
Влада	5,86	6	3,61	4	2,31; p ≤ 0,05
Безпека	6,84	7	4,23	5	2,74; p ≤ 0,05
Універсалізм	7,39	8	7,88	9	1,20
Традиційність	7,93	9	6,24	8	1,36
Конформність	8,86	10	8,59	10	0,11

Як бачимо, переважаючими цінностями підлітків із неформальних об'єднань є самостійність (абсолютна цінність, що має 1-й ранг як на рівні ціннісних ідеалів, так і індивідуальних пріоритетів), стимуляція (3-й і 2-й ранги) і гедонізм (4-й і 3-й ранги

відповідно). Тобто, життя підлітків із неформальних груп підпорядковане проявам власної самостійності шляхом відчуття гедонізму й отримання нових, чуттєво збагачених вражень від життя, що переповнене новими і цікавими подіями. При цьому виявлено, що самостійність неформалів не пов'язана з життєвою компетентністю та проявами відповідальності.

Посередньо вираженими цінностями досліджуваних є доброта (5-й і 6-й ранги на рівні ціннісних ідеалів та реальних цінностей), влада (6-й і 4-й ранги), безпека (7-й і 5-й ранги відповідно). Найменш значущими цінностями для досліджуваних є універсалізм (8-й і 9-й ранги), традиційність (9-й і 8-й ранги) та конформність (10-й ранг). Тобто, досліджувані не надають узагалі значення досягненню блага всіх людей, слідуванню традиціям та усталеному способу життя (що доцільно при переважанні цінності стимуляції) та залежності від рішень групи і традицій суспільства.

Зафіксовано деякі відмінності у розподілі цінностей на рівні ціннісних ідеалів та реально діючих цінностей. Зокрема, підліткам-неформалам на рівні ціннісного ідеалу більше властиві досягнення, що втрачають свій вплив у реальній регуляції поведінки ( $t = 5,23, p \leq 0,01$ ). Натомість, у реальній поведінці неформалів більш виражені цінності влади ( $t = 2,31, p \leq 0,05$ ) та безпеки ( $t = 2,74, p \leq 0,05$ ), порівняно з ціннісними ідеалами. Тобто, вони вважають, що для них важливо мати життєві досягнення, реалізуватись у житті, а натомість більше прагнуть влади, контролю над оточуючими та збентежені питаннями своєї безпеки, незалежності від оточуючих і психологічного благополуччя.

У такому співвідношенні цінностей на рівні ідеалів та реальних регуляторів поведінки відображається ціннісна неузгодженість неформальної молоді, її смисложиттєва криза. Вони, поперше, прагнуть самостійності, яку, однак, схильні проявляти не через компетентність і спроможність вирішувати життєві питання, а шляхом збагачення життєвих вражень, отримання стимуляції і задоволення, що може виражатися через адиктивну, делінквентну поведінку в романтико-ескапістських й агресивно спрямованих субкультурах [6]. По-друге, неформали показником самостійності на рівні ідеалів розцінюють досягнення, проте у житті більше прагнуть відпочинку, вражень, контролю над оточуючими і безпеки.

Такі ціннісні невідповідності неформалів пов'язані з особливостями їх спілкування у неформальних групах. Нами до-



сліджено особливості тенденцій у міжособистісній взаємодії, за результатами чого визначено налаштованість неформалів на прийняття боротьби (50%) та схильність до спілкування (53%). Тобто, неформалам властива тенденція до здійснення міжособистісної взаємодії, контактність, бажання встановлювати емоційні контакти. Водночас майже половина неформалів (40%) схильні уникати боротьби, їм властива тенденція до збереження нейтралітету в групових конфліктах. Також 42% досліджуваних характеризуються вираженим уникненням спілкування, прагнуть перебувати на самоті, розчарувавшись у системі соціальних контактів, не отримавши підтримки, тощо. Підлітки з неформальних угруповань незалежні (74%), що може визначати більшу їх схильність до неприйняття групових норм, відстоювання власних інтересів. Цікавим є те, що за достатньо явного рівня прагнення до незалежності підліткам-неформалам властива виражена тенденція до уникання боротьби, що може свідчити про небажання опозиціонувати себе групі в ситуації конфлікту і приймати компромісні рішення. Виражену залежність від оточуючих демонструють 23% досліджуваних-неформалів, які мають явну залежність від думки оточуючих, не спроможні до самодостатності.

Для визначення особливостей зв'язку тенденцій у міжособистісній взаємодії та системи цінностей підлітків-неформалів нами порівняно показники ієрархії реально діючих цінностей досліджуваних із шести груп, відповідно до переважаючих тенденцій у міжособистісній взаємодії (табл. 2). При цьому розподіл даних досліджуваних здійснювався за правилом виключення у пов'язаних шкалах методики (залежність – незалежність, прийняття боротьби – уникнення боротьби, орієнтація на спілкування – уникнення спілкування). Тобто, усі досліджувані, які увійшли до групи, наприклад, «залежних у спілкуванні» мали низькі показники за показником «незалежність» тощо.

Як свідчать наведені дані, підліткам властиві певні відмінності у розподілі рангових позицій цінностей залежно від переважаючого типу тенденції в міжособистісній взаємодії. Так, тенденція до спілкування пов'язана з превалюванням у неформалів цінностей самостійності, доброти, стимуляції та влади; уникнення спілкування – з цінностями самостійності, стимуляції, досягнення та гедонізму; залежності – з цінностями стимуляції, доброти, безпеки та гедонізму; незалежності – з цінностями са-

можливості, стимуляції, гедонізму та влади; прийняття боротьби – з цінностями самостійності, досягнення, влади та стимуляції; уникнення боротьби – з цінностями доброти, гедонізму, стимуляції та безпеки.

Таблиця 2

**Особливості системи цінностей підлітків-неформалів із переважанням різних тенденцій у міжособистісній взаємодії**

Цінності	Орієнтація на спілкування		Уникнення спілкування		Залежність		Незалежність		Прийняття боротьби		Уникнення боротьби	
	$\bar{X}$	ранг	$\bar{X}$	ранг	$\bar{X}$	ранг	$\bar{X}$	ранг	$\bar{X}$	ранг	$\bar{X}$	ранг
Самостійність	1,23	1	1,64	1	6,02	7	1,56	1	1,74	1	5,43	6
Досягнення	5,61	6	2,61	3	6,84	8	4,62	5	1,92	2	5,88	7
Стимуляція	2,56	3	1,98	2	1,95	1	1,93	2	3,26	4	3,94	3
Гедонізм	4,47	5	3,43	4	4,36	4	2,58	3	5,21	6	3,65	2
Доброта	1,98	2	6,69	7	2,91	2	5,38	7	6,32	7	2,64	1
Влада	3,25	4	5,34	6	7,63	9	3,67	4	2,89	3	7,12	9
Безпека	5,89	7	4,62	5	3,84	3	4,91	6	4,65	5	4,56	4
Універсалізм	7,69	9	7,62	8	8,29	10	6,22	8	8,23	9	5,21	5
Традиційність	8,99	10	7,93	9	5,68	6	8,49	10	7,36	8	6,85	8
Конформність	6,47	8	8,54	10	5,41	5	7,42	9	9,32	10	8,63	10

Для уточнення зв'язку ціннісних орієнтацій і тенденцій у міжособистісній взаємодії підлітків-неформалів проведено кореляційний аналіз розподілу системи цінностей у досліджувані із переважанням різних тенденцій у взаємодії. За результатами цього аналізу зафіксовано значущі позитивні кореляції у розподілі рангових позицій цінностей у підлітків-неформалів із такими тенденціями у міжособистісній взаємодії: тенденції до спілкування з тенденціями уникнення спілкування ( $r_s = 0,697$ ), незалежності ( $r_s = 0,794$ ), прийняття боротьби ( $r_s = 0,661$ ); тенденції уникнення спілкування з орієнтацією на спілкування ( $r_s = 0,697$ ), незалежністю ( $r_s = 0,927$ ), схильністю до боротьби ( $r_s = 0,879$ ); тенденції залежності й уникнення боротьби ( $r_s = 0,628$ ); тенденції незалежності з орієнтацією на спілкуван-

ня ( $r_s = 0,794$ ), уникненням спілкування ( $r_s = 0,927$ ), прийнят-  
тям боротьби ( $r_s = 0,818$ ); тенденції прийняття боротьби з орієн-  
тацією на спілкування ( $r_s = 0,661$ ), уникненням спілкування  
( $r_s = 0,879$ ), незалежністю ( $r_s = 0,818$ ). Також виявлено значущу  
негативну кореляцію між розподілом цінностей у підлітків із  
тенденціями прийняття боротьби та залежності ( $r_s = -0,91$ ).

Для визначення найзагальніших параметрів зв'язку систе-  
ми цінностей і тенденцій у міжособистісній взаємодії неформалі-  
вів здійснено процедуру факторного аналізу даних. За резуль-  
татами проведення факторного аналізу з процедурою Varimax-  
обертання з нормалізацією Кайзера (міра виборчої адекватності  
Кайзера – Майєра – Олкіна = 0,534) виявлено 2 чинники, що  
описують 85,8% загальної дисперсії ознак.

До першого чинника «Взаємодія в неформальному об'єднанні  
як активна соціальна самореалізація» (60,03% сумарної диспер-  
сії, факторна вага становить 3,602) увійшли такі компоненти  
міжособистісної взаємодії: «орієнтація на спілкування», «уник-  
нення спілкування», «незалежність» і «прийняття боротьби»; та  
цінності «самостійність», «стимуляція», «влада», «гедонізм»,  
«досягнення».

Другий чинник «Взаємодія у неформальних групах як не-  
можливість активно протистояти у формальній групі» (25,78%  
сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,547) охоплює такі  
показники тенденцій у міжособистісній взаємодії, як «залеж-  
ність» та «уникнення боротьби», й цінності «доброта» і «безпе-  
ка».

Тобто, перший чинник охоплює участь підлітків у нефор-  
мальних об'єднаннях як спроможність розширити коло спілку-  
вання, продемонструвати свої можливості, набути нових соціаль-  
них ролей в активній соціальній реалізації, що передбачає реалі-  
зацію й активізацію цінностей самостійності, влади, стимуляції,  
досягнення. Цей чинник також включає параметр «уникнення  
спілкування», який, хоча і протилежний тенденції до спілкуван-  
ня, однак передбачає активну стратегію взаємодії молодій осо-  
бистості (це доводиться схожим складом цінностей у досліджу-  
ваних із переважанням такої тенденції з іншими тенденціями,  
що увійшли до першого чинника). У цьому випадку активність  
у субкультурах виступає засобом формування навичок пред-  
ставлення себе та смислового самовизначення у взаємодії.

Натомість, другий чинник відображає участь підлітків у суб-  
культурах як певний спосіб компенсації неспроможності дітей

до активного протистояння оточуючим у ситуаціях формального спілкування, виражається в перевазі стратегій уникнення протистояння та залежності від думки оточуючих і спонукає розвиток цінностей доброти і безпеки. Це певний спосіб ескапізму такої молоді від життєвих проблем, що виражається у дезорієнтації ціннісно-сміслової свідомості молоді особистості, відсутності чіткого зв'язку між усвідомленням різних комунікативних ситуацій та осмисленням різних аспектів свого «Я» підлітками і розгортанні ціннісно-сміслової кризи.

**Висновки.** Активність підлітків у неформальних об'єднаннях є вагомим чинником формування їх ціннісно-сміслової свідомості, адже забезпечує набуття молоді особистістю життєвого досвіду, примірювання соціальних ролей відповідно до дискурсів субкультури. Виявлено зв'язок між тенденціями у міжособистісному спілкуванні та системою цінностей підлітків-неформалів, що узагальнено у двох чинниках. Відповідно до першого чинника, участь у неформальних об'єднаннях є для молоді проявом налаштування продемонструвати свої можливості, активно реалізуватися в соціумі, що передбачає реалізацію й активізацію цінностей самостійності, влади, стимуляції, досягнення та узагальнюється у смислового самовизначенні за результатами взаємодії. Зміст другого чинника дає змогу трактувати участь у субкультурах як певний спосіб компенсації неспроможності підлітків до протистояння оточуючим, ескапізму в простір неформального руху для реалізації цінностей доброти і безпеки з метою подолання ціннісно-сміслової кризи.

**Перспективою подальших досліджень цієї проблеми** є вивчення особливостей впливу типів організації субкультур і змістовного наповнення пропагованих ними дискурсів на становлення ціннісно-сміслової свідомості підлітків.

#### **Список використаних джерел**

1. Барбара А. О. Психологічні характеристики молодіжної субкультури / А. О. Барбара // Порівняльно-аналітичне право. – 2013. – № 3. – С. 242–246.
2. Белашова М. О. Подростковые субкультуры в современной России : автореф. дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.06 «Социология культуры» / М. О. Белашова. – Ставрополь, 2011. – 22 с.
3. Заграй Л. Д. Рефлексивно-депресивний стиль життя готів / Л. Д. Заграй // Проблеми загальної та педагогічної психоло-

- гії : збірник наук. праць інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. – 2012. – Т. XIV. – Ч. 6. – С. 168–175.
4. Иванова М. А. Ценностно-смысловые ориентации подростков – представителей неформальных молодёжных объединений / М. А. Иванова, Н. В. Калинина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 697–703.
  5. Карпенко З. С. Аксиопсихологія особистості / З. С. Карпенко. – К. : ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1998. – 216 с.
  6. Лавріненко В. А. Особливості смислової сфери підлітків із неформальних об'єднань агресивної та романтико-ескапістської спрямованості / В. А. Лавріненко // Психологія і особистість. – 2017. – № 1. – С. 130–145.
  7. Максименко С. Д. Психологія особистості / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
  8. Строгаль Т. Ю. Вплив сучасних субкультур на формування емоційно-естетичного досвіду підлітків / Т. Ю. Строгаль // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – 2014. – Вип. 16 (2). – С. 159–163.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Barbara A. O. Psychologichni harakterystyky molodizhnoi subkul'tury / A. O. Barbara // Porivnjal'no-analitychne pravo. – 2013. – № 3. – S. 242–246.
2. Belashova M. O. Podrostkoveye subkul'tury v sovremennoj Rossii : avtoref. diss. ... kand. sociol. nauk : 22.00.06 «Sociologija kul'tury» / M. O. Belashova. – Stavropol', 2011. – 22 s.
3. Zagraj L. D. Refleksyvno-depresyvnyj styl' zhyttja gotiv / L. D. Zagraj // Problemy zagal'noi' ta pedagogichnoi' psihologii' : zbirnyk nauk. prac' instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPNU. – 2012. – Т. XIV. – Ch. 6. – S. 168–175.
4. Ivanova M. A. Cennostno-smyslovye orientacii podrostkov – predstavitelej neformal'nyh molodjozhnyh ob'edinenij / M. A. Ivanova, N. V. Kalinina // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. – 2012. – № 6. – S. 697–703.
5. Karpenko Z. S. Aksiopsihologija osobystosti / Z. S. Karpenko. – K. : TOV «Mizhnar. fin. agencija», 1998. – 216 s.
6. Lavrinenko V. A. Osoblyvosti smyslovoi' sfery pidlitkiv iz neformal'nyh ob'jednan' agresyvnoi' ta romantyko-eskapist-

- s'koi' sprjamovanosti / V. A. Lavrinenko // *Psychologija i osobystist'*. – 2017. – № 1. – S. 130–145.
7. Maksymenko S. D. *Psychologija osobystosti* / S. D. Maksymenko, K. S. Maksymenko, M. V. Papucha. – K. : Vyd-vo TOV «KMM», 2007. – 296 s.
8. Strogal' T. Ju. *Vplyv suchasnyh subkul'tur na formuvannja emocijno-estetychnogo dosvidu pidlitkiv* / T. Ju. Strogal' // *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova*. – Serija 14: *Teorija i metodyka mystec'koi' osvity*. – 2014. – Vyp. 16 (2). – S. 159–163.

*Received January 30, 2018*

*Revised February 14, 2018*

*Accepted March 7, 2018*

УДК 159.942

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.196-208

*Д. П. Лисенко*

*Lysenko2105@ukr.net*

## **ДОВІРА В ПРЕДМЕТНОМУ ПОЛІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

---

Lysenko D. P. *Trust in the object field of psychological research* / D. P. Lysenko // *Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine* / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskiy: Aksioma, 2018. – P. 196–208.

---

**D. P. Lysenko. Trust in the object field of psychological research.** The article deals with theoretical analysis of psychological researches of the «trust» phenomenon, its variability, the subject area of application. The correlation between the «trust» concept and synonymous and adjacent terms is considered.

The consistent scientific approach to understanding the term «trust» due to its complexity, multiplicity and integrated nature is not currently formed, and the most developed problem of the «trust» is represented in the social psychology. It is concluded that the psychological content of the «trust» is the particular attitude of subjects to objects of trust, which arises as a result of the direct or indirect interaction and reflects the internal position of subjects, which is caused by an assessment of the favorable results of this interaction. However, «trust» is a certain state of the subject

of confidence, which is determined by the current mental processes, generated by the situation of trust.

It is proposed to consider «trust» and «distrust» as independent phenomena. Despite the general positive emotional background of trust and the negative background of distrust, it is emphasized its ambiguous influence on interpersonal relations: moderate distrust can contribute to more effective communication, too special trust will have negative consequences.

It is noted, in relation to similar concepts, «trust» is characterized by certain features. In our opinion, «trust» is a narrower concept than «faith» and «certainty».

The prospects of further researches are determined by elucidation of the basic elements and structure of trust in the interpersonal relations, investigation of its functioning mechanisms.

**Key words:** trust, distrust, faith, hope, confidence, trustfulness, phenomenon, object, subject.

**Д. П. Лисенко. Довіра в предметному полі психологічних досліджень.** У статті проведено теоретичний аналіз психологічних досліджень феномену довіри, показано його варіабельність, предметну сферу застосування. Розглянуто співвідношення поняття довіри із синонімічними та суміжними термінами.

Наголошено, що єдиного наукового підходу до розуміння терміну «довіра» через його складність, багатогранність і комплексний характер наразі не сформовано, а найбільш розробленою проблемою довіри представлена в соціальній психології. Зроблено висновок, що психологічний зміст довіри полягає в особливому ставленні суб'єктів до об'єктів довіри, яке виникає в результаті безпосередньої чи опосередкованої взаємодії та відображає внутрішню позицію суб'єктів, зумовлену оцінкою сприятливих результатів цієї взаємодії. Водночас довіра є певним станом суб'єкта довіри, який визначений перебігом актуальних психічних процесів, породжених ситуацією довіри.

Запропоновано розглядати довіру та недовіру як самостійні феномени. Незважаючи на загальне позитивне емоційне тло довіри та негативне тло недовіри, наголошено на їх неоднозначному впливі в міжособистісних відносинах: помірною недовірою може сприяти ефективнішому контакту, занадто високою довірою – мати негативні наслідки.

Зазначено, що стосовно близьких за змістом понять довіри характеризується певними особливостями. На нашу думку, довіра є вужчим поняттям, ніж віра та впевненість.

Напрямами та перспективами подальших досліджень визначено з'ясування основних елементів і структури довіри в міжособистісних відносинах, дослідження механізмів її функціонування.

**Ключові слова:** довіра, недовіра, віра, надія, впевненість, довірливість, феномен, об'єкт, суб'єкт.



**Постановка проблеми.** Розвиток сучасного українського суспільства характеризується безперервними політичними, економічними та соціальними перетвореннями, які пронизують усі сфери суспільного й індивідуального життя. Зміна стереотипів, руйнування усталених соціальних норм, економічна нестабільність породжують у соціумі зростання невизначеності, що супроводжується втратою людиною довіри до світу, а водночас і втратою довіри до себе й інших людей. Вітчизняні науковці відповідним чином відреагували на актуальне соціальне замовлення, активізувавши зусилля в напрямку діагностики та розвитку психологічних і особистісних ресурсів людини, зокрема психологічного благополуччя людини у процесі життєдіяльності, основою якого є довіра.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття довіри як складного і багатогранного психологічного феномену перебувало в центрі уваги багатьох дослідників. Зарубіжні вчені розглядають довіру як позитивний параметр міжособистісних відносин (Дж. Аллен), основу міжособистісної взаємодії (О. Бодальов, Т. Гаврилов, А. Кронік, М. Обозов), прояв суб'єктності особистості (Ф. Василюк, В. Мухіна, В. Петренко), умову виникнення дружби (Л. Гозман, А. Мудрик, І. Полонський), основу ідентичності особистості (Е. Еріксон), основу саморозкриття свого внутрішнього «Я» (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сафонов), суб'єктивне особистісне ставлення до інших (Т. Скрипкіна), проблему авторитету (М. Кондратьєв, А. Хараш). Науковий інтерес становлять дослідження міжособистісної довіри (А. Купрейченко, В. Москаленко), довіри до іншого (І. Кон, В. Куликов) і довіри до себе (Н. Астаніна, Д. Бразерс).

В українській психології проблема довіри досліджується в різних аспектах, зокрема: довіри до себе в юнацькому віці (Н. Єрмакова, М. Дідора, В. Кравченко, Т. Яценко), амбівалентності особистості (Т. Зелінська), віковому аспекті (Т. Лук'яненко), психічного здоров'я (В. Хабайлюк), як складова особистісної ідентичності (О. Ічанська), як чинник соціально-психологічної адаптації (С. Ворожбіт), у контексті життєвої кризи особистості (Т. Титаренко), соціальних ролей і статусів (О. Донченко, В. Васютинський), соціальної підтримки (В. Москаленко), психології лідера (В. Татенко), соціологічних досліджень (Н. Костенко, І. Мартинюк).

Отже, коло наукових інтересів, що визначають значущість і важливість вивчення довіри як психологічного феномену, безпе-

рервно зростає. Водночас недостатньо розкритими залишаються питання понятійного обґрунтування феномену довіри, його співвідношення з синонімічними поняттями, що зумовило актуальність дослідження.

**Мета статті** – систематизація, аналіз і виявлення специфіки розгляду феномену довіри в різних галузях психології, його співвідношення з синонімами та суміжними поняттями.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розгляд теми довіри в науковому дискурсі представлений у різноманітних фахових спрямуваннях. Довіра активно вивчається і в предметному полі психологічних досліджень, охопивши більшість галузей психології.

Психологічна енциклопедія (за ред. О. Степанова) дає визначення довіри як морально-психологічної категорії, якою характеризують ставлення індивіда до іншої особи і її дій. Довіра є необхідним компонентом взаємин у колективі або іншій згуртованій соціальній групі [1, с. 110].

Найбільш розробленою проблема довіри представлена в соціальної психології і переважно розглядається як необхідна умова існування різних соціально-психологічних феноменів та вихідна детермінанта соціально-психологічних відносин між людьми загалом. Довіра визначається як необхідна умова авторитету. М. Ю. Кондратьєв пропонує модель авторитетності та засновану на ній типологію міжособистісних відносин, у якій основною ознакою авторитетності є авансування довірою [2, с. 204]. Проблема довіри як умови виникнення дружби розглядалася І. С. Коном. Учений зазначав, що у трактуваннях феномену дружби постійно підкреслюється момент довіри [3, с. 127]. А. Б. Купрейченко найперспективнішими вважає підходи до вивчення довіри як психологічного відношення, яке містить у своїй структурі когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти [4, с. 55–56]. Т. П. Скрипкина визначає довіру як соціально-психологічне явище, яке є однією з умов соціалізації особистості [5, с. 235]. І. В. Антоненко дає визначення довіри як спрямованого соціально-психологічного ставлення суб'єкта довіри до об'єкта, певного психічного стану суб'єкта довіри, визначеного перебігом актуальних психічних процесів, породжених ситуацією довіри [6, с. 34–35].

В економічній психології феномен довіри аналізується здебільшого як один із чинників (регуляторів) економічної активності, який має раціональну природу. О. В. Белянін визначає

довіру як особливе внутрішнє почуття, що характеризує не тільки здібності людини до сприйняття зовнішніх стимулів, але й ставлення до інших людей в усій повноті їх людських функцій – учинків, намірів або їх матеріальних знаків чи наслідків. На думку вченого, довіра заснована на стійкості соціальних зв'язків або на механізмі емоційної, міжособистісної, інтерсуб'єктивної прихильності людей один до одного [7, с. 10–13]. Дж. Акерлоф наголошує на поєднанні в довірі раціональної та ірраціональної складових і зазначає, що довіра як поведінка, що виходить за рамки раціонального підходу до прийняття рішень, відіграє важливу роль у макроекономіці: чим вища довіра людей, тим вони більше купують [8, с. 34]. А. Л. Журавльов і А. Б. Купрейченко при вивченні морально-психологічної регуляції економічної активності різних соціальних груп визначають довіру як один зі структурних компонентів психологічної дистанції, під якою розуміють результат категоризації індивідом навколишнього світу [9, с. 182–184].

У педагогічній психології довіра розглядається як важлива якість особистості педагога та вагомий інструмент виховання учнів. Є. П. Ільїн наголошує, що довіра з боку педагога повинна бути щирим, а не виховним прийомом [10, с. 75; 216]. К. Роджерс вважає довіру однією з основних установок учителя-фасилітатора і розуміє під нею внутрішню впевненість учителя в можливостях і здібностях кожного учня (педагогічний оптимізм), опору на позитивні якості вихованця [11, с. 10–13].

В організаційній психології та психології управління довіра постає необхідною умовою ефективного управління людськими ресурсами. Є. С. Яхонтова вважає довіру готовністю бути залежним від інших людей у ситуації невизначеності та в очікуванні певної користі від цього. В управлінській діяльності довіра є результатом раціонального рішення, яке приймається на основі дослідження фактів [12, с. 117–121]. А. М. Бандурка визначає довіру як позитивне відношення між партнерами, яке ґрунтується на емоційній основі та відіграє важливу роль у міжособистісному спілкуванні [13, с. 212].

Вивчення сутності довіри, її особливостей та зв'язків з іншими феноменами самосвідомості здійснено у працях представників різних напрямків психоаналізу. Е. Еріксон розглядає довіру як альтернативний базисний атитюд, який має дві складові – довіру до світу та довіру до себе [14, с. 264]. На думку вченого, установка людини до світу (почуття базисної довіри) формується

на досвіді першого року життя і пов'язана з актами годування та доглядом матер'ю за дитиною, контактами немовляти з навколишнім середовищем [15, с. 106]. Під «довірою» на цьому етапі життя мається на увазі особиста довірливість і почуття незмінної прихильності до себе інших людей. Д. Віннікот пов'язує становлення довіри з автономністю дитини від матері: надмірна залежність затримує становлення довіри до себе, помірна – посилює довіру до себе та світу. Дорослішаючи, дитина нібито долає «огорожу», яка забезпечується її батьками та домівкою і відповідає власній незрілості, довірі до надійності батьків, а також суб'єктивному характеру дитячого світу. Накопичений життєвий досвід, на думку Віннікота, дає змогу дитині рухатись далі з певною довірою до людей і навколишнього світу [16, с. 66]. За К. Юнгом, розвиток особистості нерозривно пов'язаний із вірністю власному закону, де слово «вірність» ототожнюється з довірою, довірчою лояльністю [17, с. 193–194]. Вірність цьому закону – це довіра до нього, лояльне очікування і довірлива надія, установка, подібна вірі у Бога. Під вірністю власному закону вчений має на увазі довіру людини до себе. Юнг зазначає, що особистість повною мірою зможе розкритись лише за умови свідомого обрання людиною власного життєвого шляху. Отже, вирішальну роль у становленні особистості відіграє довіра до себе.

Актуальним напрямком досліджень у медичній психології є вивчення довіри як вагомого параметра міжособистісної комунікації в системі взаємовідносин між лікарем і пацієнтом, який впливає на ефективність лікування та реабілітації хворих. Л. Ф. Шестопалова розглядає довіру як особливий вид ставлення особистості до різних явищ навколишньої дійсності, що формується на основі їх позитивних емоційних оцінок, інтересу до них та включає в себе готовність до відкритості, відповідальності, а також передбачає очікування сприятливого результату взаємодії [18, с. 42–47].

Аналіз наукових досліджень феномену довіри свідчить про достатню кількість напрацювань із вивчення цього феномену в співвідношенні з іншим феноменом – недовірою, умов їх одночасного існування та виникнення. Б. Поршнев вважає, що недовіра виступає психологічним захистом особистості від необмеженої дії сугестії (довіри), своєрідною перевіркою ймовірного навіювання з боку іншої людини [19, с. 13]. На виконанні недовірою захисної функції, що полягає у збереженні суб'єкта та його соціально-психологічного простору, наголошує також А. Б. Купрей-

ченко [4, с. 70–71]. Учена пропонує розглядати довіру і недовіру як самостійні феномени, що виконують як схожі (регулювання відносин із навколишнім світом), так і специфічні функції: довіра формує позитивні стійкі відносини та забезпечує ефективну взаємодію, недовіра – сприяє збереженню суб'єкта і його захисту від небажаних наслідків взаємодії. Водночас А. Б. Купреиченко наголошує, що феномени довіри та недовіри здійснюють неоднозначний вплив на успішність взаємодії: помірنا недовіра може мати позитивний вплив, тоді як занадто висока довіра – негативний [4, с. 34].

Аналізуючи місце довіри в системі понять, зауважимо на достатньо велику кількість теоретизувань у вивченні зв'язку та відмінностей довіри з близькими за змістом синонімами й суміжними поняттями, такими як віра, надія, впевненість, довірливість. Філософський енциклопедичний словник (за ред. В. Шинкарчука) дає визначення віри як однієї з найважливіших специфічних здатностей людини сприймати непідтвержені досвідом, необґрунтовані знання, цінності, норми й ідеали як істинні, автентичні характеристики об'єктивної реальності [20, с. 92]. Т. П. Скрипкіна розмежовує віру та довіру як дві реалії, засновані на різних критеріях психологічного порядку: основою віри є психологічний акт прийняття чого-небудь за істинне без достатніх доказів, основою довіри – акт стану (переживання), пов'язаний зі специфічним ставленням суб'єкта до об'єкта довіри [5, с. 70]. Учена вважає, що довіра є формою віри. Протилежну думку висловлює Є. П. Ільїн, зазначаючи, що віра неможлива без довіри і є її проявом, тоді як довіра може існувати без віри. Науковець виокремив основні відмінності між вірою та довірою: віра є переконанням, пов'язана зі світоглядом і має абстрактний об'єкт, водночас довіра являє собою відношення, пов'язане з конкретною інформацією та конкретним об'єктом [21, с. 28]. На думку сучасної української вченої С. М. Миколюк, віра є вродженою властивістю людини, натомість довіра або недовіра – надбанням досвіду. Людині з народження притаманне тільки почуття віри, а довіра (недовіра) розвивається з дорослішанням у процесі пізнання соціуму [22, с. 66–67].

Розглянемо інший феномен, із яким часто пов'язують довіру, – надію. Ю. А. Алексеева виокремила два загальнонаукові підходи щодо трактування поняття «надія»: надія як почуття та надія як очікування позитивного результату [23, с. 49]. На

думку Е. Фромма, надія – це умонастрій, що є основою віри і супроводжує її. Надія може бути як пасивним очікуванням, так і мотиватором до дії [24, с. 230].

Близьким за змістом стосовно довіри є поняття впевненості. О. Ю. Алексеева зазначає, що впевненість є продуктом соціалізації індивіда. Використання механізму впевненості більшою мірою обумовлено засвоєними індивідом знаннями про правила функціонування різноманітних соціальних систем, тоді як джерелом довіри є складова ризику соціальної ситуації взаємодії, обумовлена прийняттям самостійного рішення [25, с. 6]. На думку А. Селігмена, впевненість, на відміну від довіри, є результатом взаємопідтримуючих очікувань [26, с. 59]. І. В. Антоненко дотримується іншої позиції: операційним критерієм відмінності поняття «довіра» від суміжних понять (віра, впевненість, довірливість) є його характеристика як зустрічного еквівалентного відношення. Ні впевненість, ні віра, ні довірливість цією якістю не володіють [6, с. 38]. А. Б. Купрейченко зазначає, що впевненість також може бути наслідком особливостей ситуації, наприклад, мати місце в умовах низької невизначеності [4, с. 43].

Суміжним до довіри поняттям є довірливість. На думку Дж. Роттера, довіра проявляється у тих випадках, коли немає очевидних причин не вірити, тоді як довірливість – це нерозсудлива або найвна віра в усе, що говорять інші люди [27, с. 618]. Є. П. Ільїн визначає довірливість як ставлення до партнера, який у силу своїх моральних якостей не використовуватиме отриману інформацію проти тієї людини, яка довірилась [21, с. 67].

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз психологічних досліджень феномену довіри свідчить про його складність, багатогранність і комплексний характер. Доводиться констатувати, що єдиного наукового підходу до розуміння терміна «довіра» наразі не сформовано. Результати наукового пошуку та власні припущення дають змогу зробити висновок, що психологічний зміст довіри полягає в особливому ставленні суб'єктів до об'єктів довіри, яке виникає в результаті безпосередньої чи опосередкованої взаємодії та відображає внутрішню позицію суб'єктів, зумовлену оцінкою сприятливих результатів цієї взаємодії. Водночас (у цьому ми солідарні з І. В. Антоненко) довіра є певним станом суб'єкта довіри, який визначений перебігом актуальних психічних процесів, спричинених ситуацією довіри. Довіру та недовіру варто розглядати як самостійні феномени. Незважаючи на загальне позитивне емоційне тло довіри та негативне тло недовіри,

феномени здійснюють неоднозначний вплив у міжособистісних відносинах: помірна недовіра може сприяти ефективнішому контакту, занадто висока довіра – мати негативні наслідки. Довіра представлена достатньо широкою низкою близьких за змістом синонімів та суміжних понять, проте характеризується певними особливостями. На нашу думку, довіра є вужчим поняттям, ніж віра та впевненість.

**Перспективи подальших досліджень** убачаємо у визначенні основних елементів і структури довіри в міжособистісних відносинах, дослідженні механізмів її функціонування.

#### **Список використаних джерел**

1. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с.
2. Кондратьев М. Ю. Слагаемые авторитета / М. Ю. Кондратьев. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
3. Кон И. С. Дружба (историко-психологический этюд) // Новый мир. – 1973. – № 7. – С. 165–183.
4. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.
5. Скрипкина Т. П. Психология доверия : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. П. Скрипкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
6. Антоненко И. В. Сущность доверия как социально-психологического явления / Ирина Антоненко // Вестник Университета Российской академии образования. – 2015. – № 3.
7. Белянин А. В. Доверие в экономике и общественной жизни / А. В. Белянин, В. П. Зинченко. – М. : Фонд «Либеральная миссия», 2010. – 164 с.
8. Акерлоф Дж. Spiritus Animalis, или Как человеческая психология управляет экономикой и почему это важно для мирового капитализма / Дж. Акерлоф, Р. Шиллер ; пер. с англ. Д. Прияткина ; под научн. ред. А. Суворова; вступ. ст. С. Гурьева. – М. : ООО «Юнайтед Пресс», 2010. – 273 с.
9. Журавлев А. Л. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 436 с.
10. Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 640 с.



11. Роджерс К. Вопросы, которые я задал бы себе, если бы был учителем / К. Роджерс // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 4. – С. 10–13.
12. Яхонтова Е. С. Доверие в управлении персоналом. Зарубежные подходы и отечественный опыт оценки / Е. С. Яхонтова // Социологические исследования. – 2004. – № 9. – С. 117–121.
13. Бандурка А. М. Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, В. В. Землянская. – Харьков: ООО «Фортуна-пресс», 1998. – 484 с.
14. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон ; пер. с англ. – СПб. : ЗАО ИТД «Летний сад», 2000. – 416 с.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : учеб. пособ. / Э. Эриксон ; общ. ред. А. В. Толстых ; пер. с англ. А. Д. Андреевой и др. – 2-е изд. – М. : Флинта ; МПСИ : Прогресс, 2006. – 352 с.
16. Винникотт Д. В. Разговор с родителями / Д. В. Винникотт ; пер. с англ. М. Н. Почукаевой, В. В. Тимофеева. – М. : Независимая фирма «Класс», 1994. – 112 с.
17. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / К. Г. Юнг ; пер. с нем. Т. Ребеко и др. – М. : Канон, 1997. – 336 с.
18. Шестопалова Л. Ф. Доверие в системе отношений врача и пациента и психологические факторы его формирования / Л. Ф. Шестопалова, О. А. Бородавко // Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. – 2014. – № 3. – С. 42–47.
19. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории / Б. Ф. Поршнев. – М. : Мысль, 1974. – 552 с.
20. Філософський енциклопедичний словник / [ред.-упоряд. В. І. Шинкарчук]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
21. Ильин Е. П. Психология доверия / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 288 с.
22. Миколюк С. Підходи до обґрунтування змісту та обсягу категорій «віра» та «довіра» / Світлана Миколюк // Методологічний альманах «Вітакультурний млин». – Модуль 19. – Тернопіль, 2017. – С. 62–68.
23. Алексеева Ю. А. Психологічний аналіз семантичного простору концепту «віра» / Ю. А. Алексеева // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

- ни / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 26. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 40–54.
24. Фромм Е. Психоанализ и этика / Е. Фромм. – М. : Республика, 1993. – 415 с.
25. Алексеева А. Ю. Уверенность, социальное и межличностное доверие: критерии различения / Анастасия Алексеева // Человек. Сообщество. Управление. – 2007. – № 4. – С. 4–20.
26. Селигмен А. Проблема доверия / А. Селигмен ; пер. с англ. – М. : Идея-Пресс, 2002. – 256 с.
27. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фэйдимен ; пер. с англ. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Psychologichna encyklopedija / avtor-uporjadnyk O. M. Stepanov. – Kyi'v : Akademvydav, 2006. – 424 s.
2. Kondrat'ev M. Ju. Slogaemye avtoriteta / M. Ju. Kondrat'ev. – M. : Znanie, 1988. – 80 s.
3. Kon I. S. Druzha (istoriko-psihologicheskij jetjud) // Novyj mir. – 1973. – № 7. – S. 165–183.
4. Kuprejchenko A. B. Psihologija doverija i nedoverija / A. B. Kuprejchenko. – M. : Izd vo «Institut psihologii RAN», 2008. – 571 s.
5. Skripkina T. P. Psihologija doverija : ucheb. posob. dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / T. P. Skripkina. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2000. – 264 s.
6. Antonenko I. V. Sushhnost' doverija kak social'no-psihologicheskogo javlenija / Irina Antonenko // Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovanija. – 2015. – № 3.
7. Beljanin A. V. Doverie v jekonomike i obshhestvennoj zhizni / A. V. Beljanin, V. P. Zinchenko. – M. : Fond «Liberal'naja missija», 2010. – 164 s.
8. Akerlof Dzh. Spiritus Animalis, ili Kak chelovecheskaja psihologija upravljaet jekonomikoj i pochemu jeto vazhno dlja mirovogo kapitalizma / Dzh. Akerlof, R. Shiller ; per. s angl. D. Prijatkina ; pod nauchn. red. A. Suvorova ; vstup. st. S. Gurieva. – M. : ООО «Junajted Press», 2010. – 273 s.
9. Zhuravlev A. L. Nravstvenno-psihologicheskaja reguljacija jekonomicheskoy aktivnosti / A. L. Zhuravlev, A. B. Kuprejchenko. – M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2003. – 436 s.

10. Il'in E. P. Psihologija dlja pedagogov / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2012. – 640 s.
11. Rodzhers K. Voprosy, kotorye ja zadal by sebe, esli by byl uchitelem / K. Rodzhers // Jeksperiment i innovacii v shkole. – 2011. – № 4. – S. 10–13.
12. Jahontova E. S. Doverie v upravlenii personalom. Zarubezhnye podhody i otechestvennyj opyt ocenki / E. S. Jahontova // Sociologicheskie issledovanija. – 2004. – № 9. – S. 117–121.
13. Bandurka A. M. Psihologija upravlenija / A. M. Bandurka, S. P. Bocharova, B. V. Zemljanskaja. – Har'kov : OOO «Fortuna-press», 1998. – 484 s.
14. Jerikson Je. Detstvo i obshhestvo / Je. Jerikson ; per. s angl. – SPb. : ZAO ITD «Letnij sad», 2000. – 416 s.
15. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis : ucheb. posob. / Je. Jerikson ; obshh. red. A. V. Tolstyh ; per. s angl. A. D. Andreevoj i dr. – 2-e izd. – M. : Flinta ; MPSI : Progress, 2006. – 352 s.
16. Vinnikott D. V. Razgovor s roditeljami / D. V. Vinnikott ; per. s angl. M. N. Pochukaevoj, V. V. Timofeeva. – M. : Nezavisimaja firma «Klass», 1994. – 112 s.
17. Jung K. G. Sobranie sochinenij. Konflikty detskoj dushi / K. G. Jung ; per. s nem. T. Rebeko i dr. – M. : Kanon, 1997. – 336 s.
18. Shestopalova L. F. Doverie v sisteme otnoshenij vracha i pacijenta i psihologicheskie faktory ego formirovanija / L. F. Shestopalova, O. A. Borodavko // Obozrenie psihiatrii i medicinskoj psihologii imeni V. M. Behтерева. – 2014. – № 3. – S. 42–47.
19. Porshnev B. F. O nachale chelovecheskoj istorii / B. F. Porshnev. – M. : Mysl', 1974. – 552 s.
20. Filosofov'kyj encyklopedychnyj slovnyk / [red.-uporjad. V. I. Shynkarchuk]. – K. : Abrys, 2002. – 742 s.
21. Il'in E. P. Psihologija doverija / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2013. – 288 s.
22. Mykoljuk S. Pidhody do obgruntuvannja zmistu ta obsjagu kategorij «vira» ta «dovira» / Svitlana Mykoljuk // Metodologichnyj al'manah «Vitakul'turnyj mlyn». – Modul' 19. – Ternopil', 2017. – S. 62–68.
23. Aljeksjejeva Ju. A. Psihologichnyj analiz semantychnogo prostoru konceptu «vira» / Ju. A. Aljeksjejeva // Problemy suchasnoi' psihologii' : zbirnyk naukovyh prac' K-PNU imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN

- Ukrai'ny / za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufrijevoii'. – Vyp. 26. – Kam'janec'-Podil's'kyj : Aksioma, 2014. – S. 40–54.
24. Fromm E. Psihoanaliz i jetika / E. Fromm. – M. : Respublika, 1993. – 415 s.
25. Alekseeva A. Ju. Uverenost', social'noe i mezhlichnostnoe doverie: kriterii razlichenija / Anastasija Alekseeva // Chelovek. Soobshhestvo. Upravlenie. – 2007. – № 4. – S. 4–20.
26. Seligmen A. Problema doverija / A. Seligmen ; per. s angl. – M. : Ideja-Press, 2002. – 256 s.
27. Frejdzher R. Lichnost'. Teorii, uprazhnenija, jeksperimenty / Robert Frejdzher, Dzhejms Fjejdimen ; per. s angl. – SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2006. – 704 s.

*Received January 11, 2018*

*Revised February 16, 2018*

*Accepted March 12, 2018*

УДК 159.9.072

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.208-225

*Ewa Łodygowska*

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

*Witalia Shebanowa*

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

## **Łęк jako MEDIATOR UMIEJSCOWIENIA KONTROLI u dzieci z dysleksją rozwojową**

---

Łodygowska E. Anxiety as a mediator of locus of control in children with developmental dyslexia / E. Łodygowska, V. Shebanova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriiwa. – Issue 40. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2018. – P. 208–225.

---

**E. Łodygowska, V. Shebanova. Anxiety as a mediator of locus of control in children with developmental dyslexia.** It is generalized that the sense of control is an important determinant of human behavior. The researches prove that school experiences (especially failures in learning) may increase the external locus of control. Anxiety can also determine the sense of control.

E. Łodygowska – the scientific contribution of the co-author is 70%,

V. Shebanova – the scientific contribution of the co-author is 30%.

rol, but the results of world researches are not equal. The purpose of the article is to determine whether any form of therapeutic aid may influence the locus of control in children with dyslexia and whether anxiety is a factor mediating in relation between therapeutic experiences and the locus of control.

Methods: There were 165 children with dyslexia, aged 12,06–15, assessed with the use of «I and my school» Questionnaire by Skrzypek-Siwinska, «The State-Trait Anxiety Inventory» by Spielberger, Sosnowski & Iwaniszczuk, «The Locus of Control Questionnaire» by Krasowicz & Kurzyp-Wojnarska. The authors considered children's previous therapeutic experiences and on its basis the children were divided into three groups: 1) children in systematic therapy; 2) children with non-systematic therapeutic experiences; 3) children without therapeutic aid.

The results of the study are presented, that the kind of therapeutic experience does not differentiate the examined groups in the aspect of the locus of control. Anxiety does not affect the locus of control in dyslexic children receiving systematic aid. In the case of children with non-systematic therapeutic experiences, school anxiety (as a state and as a trait) favours the external locus of control both in the situation of success and failure. In the case of children without therapy, the external locus of control (in the situation of success and failure) is determined by general fear activated in the particular moments.

**Key words:** dyslexia, locus of control, situation of success, situation of failure, children with dyslexia, school fear, anxiety, children's therapeutic experiences.

**Е. Лодиговська, В. Шебанова. Тривога як медіатор локусу контролю у дітей із дислексією розвитку.** Узагальнено, що почуття контролю є важливим чинником поведінки людини. Дослідження доводять, що досвід дітей шкільного віку, особливо досвід невдач у навчанні, може збільшити зовнішній локус контролю. Тривожність також може визначити сенс контролю, але результати світових досліджень щодо означеної проблеми на сьогодні не є однозначними. Мета статті – визначити, чи може будь-яка форма терапевтичної допомоги впливати на місце контролю у дітей із дислексією і чи є тривога медіатором між терапевтичним досвідом та локус-контролем.

Методи: 165 дітей із дислексією у віці 12,06–15 років оцінювали за допомогою опитувальника «Я та моя школа» Скріпек-Сівінської, «Шкали тривожності» (STAIC) Спілбергера, Сосновського & Іваніщук, Опитувальника локус-контролю Красовіч & Кушип-Войнарської. Автори урахували попередній дитячий терапевтичний досвід, і на його підставі досліджувані діти були розділені на три групи: 1) діти в систематичній терапії; 2) діти з несистематичним терапевтичним досвідом; 3) діти без терапевтичної допомоги.

Результати: дослідження виявило, що вид терапевтичного досвіду не диференціює досліджувані групи в аспекті локусу контролю. Тривога не впливає на локацію контролю у дислексичних дітей, які отримують систематичну допомогу. В групі дітей із несистематичним терапевтичним досвідом шкільне занепокоєння сприяє зовнішньому контролю як у ситуації успіху, так і в ситуації невдачі. У групі дітей без терапії зовнішній локус контролю, як у ситуації успіху, так і ситуації невдачі визначається загальним рівнем тривожності, що активується у конкретних ситуаціях.

**Ключові слова:** дислексія, локус контролю, ситуації успіху, ситуації невдач, діти з дислексією, шкільний страх, тривога, дитячий терапевтичний досвід.

**E. Łodygowska, W. Szebanowa. Lęk jako mediator umiejscowienia kontroli u dzieci z dysleksją rozwojową.** Wprowadzenie: Poczucie kontroli stanowi istotny czynnik determinujący zachowanie człowieka. Badania potwierdzają, że doświadczenia szkolne, a zwłaszcza niepowodzenia w nauce mogą wpływać na zewnętrzne umiejscowienie kontroli. Lęk może również determinować umiejscowienie kontroli, jednakże wyniki badań światowych nie dają jednoznacznych rezultatów. Celem badań było określenie, czy dzieci z dysleksją o różnych doświadczeniach terapeutycznych różnią się poziomem poczucia kontroli oraz czy lęk stanowi czynnik pośredniczący we wpływie doświadczeń terapeutycznych na umiejscowienie kontroli.

Metody: Badaniem objęto 165 uczniów w wieku 12,06–15,00, stosując test «Ja i moja szkoła» Skrzypek-Siwińskiej, Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci (STAIC) Spielberga, Sosnowskiego i Iwaniszczuk oraz Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) Krasowicz i Kurzyp-Wojnarskiej. Uwzględniono typ doświadczeń terapeutycznych dzieci wyodrębniając: 1) grupę z systematyczną terapią; 2) grupę z niesystematycznymi doświadczeniami terapeutycznymi; 3) grupę bez pomocy terapeutycznej.

Wyniki: Rodzaj doświadczeń terapeutycznych nie różnicuje badanych grup w zakresie umiejscowienia kontroli. Lęk nie wpływa na umiejscowienie kontroli u dzieci dysleksyjnych objętych systematyczną terapią. W przypadku dzieci z niesystematycznymi doświadczeniami terapeutycznymi lęk szkolny sprzyja zewnętrznemu umiejscowieniu kontroli w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki. W przypadku dzieci bez terapii zewnętrzne umiejscowienie kontroli (w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki) determinowane jest lękiem ogólnym, aktywowanym w danej sytuacji.

**Słowa kluczowe:** dysleksja, umiejscowienie kontroli, sytuacja sukcesu, sytuacja porażki, dzieci z dysleksją, lęk szkolny, lęk, doświadczenia terapeutyczne dzieci.

**Ramy teoretyczne problemu badawczego.** Poczucie kontroli, bądź umiejscowienie kontroli (ang. *locus of control*) jest formą spstrzegania i interpretowania rzeczywistości, odnoszącą się do tego, w

jaki sposób ludzie postrzegają przyczyny (uwarunkowania) zdarzeń, jak spostrzegają własny wpływ na rzeczywistość, jak oceniają swoje możliwości w zakresie osiągnięcia zaplanowanych rezultatów [1; 2]. Poczucie kontroli stanowi istotny czynnik determinujący funkcjonowanie człowieka w różnych sytuacjach życiowych [3; 4; 5; 6; 7], który można opisać na pewnym kontinuum – począwszy od sytuacji, w której człowiek ma przekonanie o własnej całkowitej kontroli nad zdarzeniami, a skończywszy na tych sytuacjach, na które jednostka nie ma wpływu [8; 9].

Według Rottera to nie tyle obiektywne cechy sytuacji, ile sposób, w jaki człowiek ją spostrzega, decyduje o umiejscowieniu kontroli [10]. Jeżeli konsekwencje danej sytuacji są postrzegane jako zależne od działań jednostki (autora, sprawcy), wtedy mówi się o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli. Jeżeli natomiast – z punktu widzenia jednostki – wszystko to, co jej się przydarza zależy od czynników zewnętrznych (np. przypadku, losu, działań i decyzji innych), wtedy wskazuje się na zewnętrzne umiejscowienie kontroli [9; 10].

Umiejscowienie kontroli kształtuje się w wieku dziecięcym, młodzieńczym i dojrzałym, w procesie socjalizacji oraz nabywania doświadczeń przez człowieka [5; 7; 11] na skutek bezpośredniego doświadczania i uczenia się zastępczego.

Umiejscowienie kontroli może być warunkowane zarówno doświadczeniami dziecka jako autora zdarzeń, jak również specyfiką jego środowiska rodzinnego i postaw rodzicielskich wykazywanych przez rodziców [7; 9; 12]. Ponadto dzieciństwo uznawane za mało stresogenne, nie obfitujące w trudne bądź traumatyczne wydarzenia, również determinuje wewnętrzne umiejscowienie kontroli [12]. Natomiast przewaga doświadczeń negatywnych w życiu dziecka może powodować bierność, nieumiejętność radzenia sobie z trudnościami [5], rezultatem czego jest zewnętrzne umiejscowienie kontroli.

Umiejscowienie kontroli może zmieniać się wraz z wiekiem dziecka – z bardziej zewnętrznego we wczesnych latach życia po bardziej wewnętrzne wraz z dorastaniem jednostki [7; 9; 13], przy czym proces ten warunkowany jest nie tyle wiekiem dziecka, ile – jego dojrzałością i rodzajem doświadczeń społecznych [9; 11].

Doświadczenia szkolne dzieci mogą wpływać na kształtowanie się poczucia kontroli, prowadząc do jej zewnętrznego umiejscowienia [14]. Niepowodzenia w nauce mogą być przypisywane sobie – niewystarczającym umiejętnościom czy zbyt małemu wysiłkowi – lub czynnikom zewnętrznym. Umiejscowienie kontroli może być różne w sytuacji porażek i sukcesów.



W tym kontekście warto się zastanowić jak kształtuje się poczucie kontroli u dzieci z dysleksją.

Dzieci z ryzykiem dysleksji już od początku nauki szkolnej doświadczają licznych niepowodzeń. Nie radzą sobie z wymaganiami (czytaniem i pisanem), które jednocześnie stanowią podstawę umiejętności szkolnych. W związku z tym – jak wykazują liczne badania – od początku edukacji szkolnej doświadczają szeregu problemów emocjonalnych [15]. Zdarza się, że na skutek notorycznych niepowodzeń przestają postrzegać sytuacje szkolne jako zależne od własnych działań, gdyż – niezależnie od włożonych starań – i tak osiągają gorsze rezultaty niż ich niedyslektyczni rówieśnicy. Efektem tego może być spadek poczucia skuteczności [2] i zewnętrzne umiejscowienie kontroli. Ta zewnętrzność, wg Rottera (1962, s. 498–499), może prowadzić do przekonania, że «angażowanie się w jakieś działania nie ma większego sensu, ponieważ to, co się zdarza, nie zależy od tych działań» [9], czego konsekwencją jest spadek motywacji do działania, utrata wiary we własne kompetencje, nasilenie zachowań unikowych [5; 16]. Jednocześnie ujawniane zewnętrzne umiejscowienie kontroli może być przejawem mechanizmu obronnego, ochraniającego poczucie wartości [9; 17]. Przypisywanie niepowodzeń w nauce czynnikiem zewnętrznym umożliwi dziecku obronne podtrzymanie samooceny, a także dostarcza usprawiedliwień dla doznawanych porażek.

**Stan dotychczasowych badań.** Badania polskie i zagraniczne nie dostarczają jednoznacznych wyników na temat kształtowania się poczucia kontroli u dzieci z dysleksją. Wskazuje się, iż uczniowie, przejawiający przekonanie, że mają wpływ na swoje osiągnięcia, osiągają większe sukcesy szkolne i są wytrwalsi podczas napotykania na przeszkody [9; 18]. Podkreśla się ponadto, że niepowodzenia szkolne mogą prowadzić do zewnętrznego poczucia kontroli [14], a jednocześnie występuje niesymetryczny charakter tej zależności – niepowodzenie może wzmacniać zewnętrzność, jednakże sukces niekoniecznie przyczynia się do uwewnętrznienia poczucia kontroli [14].

Humphrey i Mullins (2002) potwierdzają, że istnieją różnice pomiędzy dziećmi z dysleksją a dziećmi bez dysleksji w zakresie postrzegania przyczyn sukcesów i porażek. Dzieci z dysleksją wykazują zewnętrzne umiejscowienie kontroli w przypadku sukcesu, przypisując jego przyczynę umiejętnościom nauczyciela. Natomiast dzieci bez dysleksji, w przypadku niepowodzeń, częściej niż dzieci z dysleksją przypisują przyczyny owych porażek czynnikom wewnętrznym – niedostatecznym staraniom bądź niewystarczającemu

zainteresowaniu przedmiotem. Badacze podkreślają, że mimo iż w tym wypadku czynnikami «odpowiedzialnymi» za porażkę są uwarunkowania wewnętrzne, są to bezpieczne dla samooceny czynniki – niewystarczający wysiłek nie świadczy o niskich umiejętnościach, a zarazem może podlegać kontroli i zmianie [19; 2]. Butkowsky i Willows (1980) oraz Dodds (1994) również potwierdzają, że dzieci z trudnościami w pisaniu mają tendencję do przypisywania sukcesów czynnikiem zewnętrznym, zaś porażek – wewnętrznym: niskim umiejętnościom i zdolnościom [20].

Jednocześnie badania przeprowadzone przez Burdena i Burdett (2005), dotyczące chłopców z dysleksją, uczęszczających do specjalistycznej szkoły, wykazują u badanych dzieci wewnętrzne umiejscowienie kontroli w przypadku sukcesu i tendencje do postrzegania sukcesu jako zjawiska warunkowanego własnym wysiłkiem, co mogłoby wskazywać, iż poczucie kontroli determinowane jest wsparciem ze strony środowiska edukacyjnego i możliwością uzyskania doświadczeń korektywnych [21].

Wyniki polskich badań są niejednoznaczne, a czasem sprzeczne. Bentkowski (2000) [22], wykazuje, że młodzież dyslektyczna ma bardziej uwewnętrznione umiejscowienie kontroli w obrębie zgeneralizowanego poczucia kontroli, poczucia kontroli w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki, podczas gdy Wszeborowska-Lipińska (1992) potwierdza, że młodzież z dysleksją jest bardziej zewnątrzsterowna [23]. Jednocześnie badania przeprowadzone przez Rak (2006) [22] wskazują, że dzieci i młodzież z dysleksją przeważnie charakteryzuje nieustalone umiejscowienie poczucia kontroli, podobnie jak ich niedyslektycznych rówieśników; zaś osoby z dysleksją częściej przejawiają bardziej uwewnętrznione poczucie kontroli zgeneralizowane i w sytuacji porażki. Badania Krasowicz-Kupis i zespołu [22] częściowo potwierdzają badania Rak, wykazując, iż młodzież z dysleksją nie różni się od rówieśników w zakresie umiejscowienia kontroli, jednocześnie zaś ujawniają, że młodzież biorąca udział w terapii ma wyższe poczucie kontroli nad działaniami, zakończonymi sukcesem.

Konkluzja, wynikająca z przytoczonych badań Krasowicz-Kupis, skłania do postawienia pytania, czy w przypadku dzieci z dysleksją – ich poczucie kontroli będzie się różniło w zależności od doświadczeń terapeutycznych?

W niektórych doniesieniach analizowany jest również lęk jako mediator w kształtowaniu się poczucia kontroli (Seligman, 1975, [24]); [17; 25; 26; 27]. Generalnie wskazuje się, że im mniejsza w subiektywnej ocenie jest kontrola nad sytuacją, tym większe nasilenie

lęku i odwrotnie – lęk może przyczyniać się do zewnętrznego umiejscowienia kontroli, jednocześnie istnieją doniesienia, które tego nie potwierdzają [17; 26; 27].

**Cel badań i hipotezy badawcze.** Celem badań jest określenie, czy dzieci z dysleksją o różnych doświadczeniach terapeutycznych różnią się poziomem poczucia kontroli (zgeneralizowanego, w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki) oraz czy lęk stanowi czynnik pośredniczący we wpływie doświadczeń terapeutycznych na umiejscowienie kontroli. Sformułowano następujące hipotezy badawcze:

$H_1$ : Dzieci dyslektyczne o różnych doświadczeniach terapeutycznych różnią się w zakresie umiejscowienia kontroli.

$H_2$ : Lęk warunkuje zewnętrzne umiejscowienie kontroli w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki u dzieci z dysleksją o różnych doświadczeniach terapeutycznych.

**Metody.** Badaniami objęto 165 uczniów w wieku 12,06–15,00. Zbadano 90 chłopców i 75 dziewcząt, z rozpoznaną dysleksją rozwojową. Badanych zaklasyfikowano do trzech równolicznych grup ( $N = 55$ ) z jednakową proporcją płci (30 chłopców, 25 dziewcząt):

1. Grupę 1 stanowiły osoby z dysleksją, które uczestniczyły przynajmniej trzy lata w specjalistycznej terapii pedagogicznej, trwającej do czasu wykonania badań.

2. Grupę 2 stanowiły dzieci i młodzież dyslektyczna z niesystematycznymi doświadczeniami terapeutycznymi. Do tej grupy zaklasyfikowano osoby, które w przeszłości (minimum dwa lata przed czasem badania) przestały uczestniczyć w zajęciach terapeutycznych. Ponadto zajęcia te były nieregularne, z przynajmniej jedną ponadpółroczną przerwą.

3. Grupę 3 stanowiły dzieci i młodzież dyslektyczna, która nigdy nie były objęta żadną formą specjalistycznej pomocy terapeutycznej.

Grupy zostały porównane pod względem zmiennych demograficznych. W porównaniu ujęto ponadto poziom intelektualny badanych oraz specyfikę zaburzeń dyslektycznych. Grupy okazały się homogeniczne.

W badaniach zastosowano:

1. *Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli (KBPK)* Krasowicz i Kurzyp-Wojnarskiej, skonstruowany w oparciu o teorię Rottera [7]. Jest to narzędzie typu papier-ołówek, składające się z 46 pytań, pozwalających określić poziom zgeneralizowanego poczucia kontroli – *loc*, poczucia kontroli w sytuacji sukcesu – *loc(s)* – i poczucia kontroli w sytuacji porażki – *loc(p)*. Według autorek –

narzędzie charakteryzuje się zadowalającą zgodnością wewnętrzną ( $\alpha$  Cronbacha wynosi 0,4 dla skali *S*; 0,54 dla skali *P*; 0,62 dla *S + P*), ponadto wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają trafność diagnostyczną i teoretyczną metody [7].

2. *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci (STAIC)* Spielbergera, Sosnowskiego i Iwaniszczuk. Ten kwestionariusz psychologiczny oparty jest na koncepcji lęku Spielbergera, zgodnie z którą wyróżnić można lęk aktualnie przeżywany (*lęk-stan*) oraz *lęk-cechę*, czyli «względnie stałą właściwość człowieka przejawiającą się w jego skłonności do spostrzegania różnych, obiektywnie niegroźnych sytuacji jako niebezpiecznych lub zagrażających i reagowania na nie lękiem» [28, s. 4]. Inwentarz *STAIC* składa się z dwóch skal, mierzących lęk jako stan (*C-1*) oraz lęk jako cechę (*C-2*); każda ze skal zawiera 20 stwierdzeń. Rzetelność skal *STAIC* oszacowano na podstawie współczynników zgodności wewnętrznej ( $\alpha$  Cronbacha) i kształtuje się ona w granicach 0,87–0,91 dla skali *C-1* i w granicach 0,86–0,89 dla skali *C-2* [28]. Narzędzie charakteryzuje zadowalająca trafność teoretyczna [28; 29].

3. *Kwestionariusz «Ja i moja szkoła»* Skrzypek-Siwińskiej. To narzędzie typu «papier-ołówek», które pozwala określić m.in. poziom lęku szkolnego. Kwestionariusz charakteryzuje odpowiednią trafność i dobrą rzetelność – współczynnik zgodności wewnętrznej  $\alpha$  Cronbacha dla skali *Lęk szkolny* wynosi 0,911 [30]. Oszacowanie stabilności bezwzględnej kwestionariusza metodą test-retest dało również zadowalające wyniki (0,76–0,87 dla skali *Lęk szkolny*). Skala: *Lęk szkolny* zawiera 32 pozycje. Podstawą konstrukcji skali *Lęku szkolnego* była teoria Spielbergera [30], co pozwoliło na dokonanie podziału skali *Lęk szkolny* na podskale. Założono, że wyłonienie *Lęku szkolnego-stanu* i *Lęku szkolnego-cechy* umożliwi porównanie tych zmiennych ze zmiennymi (*Lęk-stan* i *Lęk-cecha*) zmierzonymi przy użyciu *Inwentarza STAIC*. Aby zaszeregować poszczególne pozycje kwestionariusza do dwóch zaplanowanych kategorii, posłużono się zaproponowanymi przez Zwierzyńską i Matuszewskiego (2002) 4 wymiarami skali *Lęk szkolny*, z których dwa (wrażliwość emocjonalna i cielesne oznaki lęku) odnoszą się do stanu tymczasowego – «lęku jako aktywacji emocjonalnej, o zabarwieniu negatywnym», a pozostałe dwa (obniżenie wartości Ja, uczucie zagrożenia zorientowanego na przyszłość) «ujmują lęk w aspekcie względnie stałej tendencji osobowościowej» [30, s. 8]. Toteż pozycje testowe wchodzące w skład dwóch pierwszych wymiarów zakwalifikowano

do podskali *Lęk szkolny-stan*, zaś pozycje z dwóch pozostałych wymiarów zostały włączone w podskale *Lęk szkolny-cecha*. Analiza confirmacyjna wykazała, że dwa wyodrębnione czynniki – *Lęk szkolny-stan* i *Lęk szkolny-cecha* spełniają warunki trafności czynnikowej –  $RMSEA = 0,040$ ;  $p-close = 0,986$ . Ładunki czynnikowe poszczególnych pozycji testowych są w większości zadowalające. Zdecydowano się pozostawić wszystkie przyporządkowane pytania ze względu na satysfakcjonujące wskaźniki dopasowania modelu teoretycznego do danych empirycznych.

**Wyniki.** Weryfikacji poddano hipotezę ( $H_1$ ) zakładającą, że dzieci dyslektyczne o różnych doświadczeniach terapeutycznych różnią się w zakresie umiejscowienia kontroli (por. tab. 1).

Tabela 1

**Statystyki opisowe – umiejscowienie kontroli  
(zgeneralizowane, w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki)**

Grupa	Płeć	loc			loc(s)			loc(p)		
		M	SD	SEM	M	SD	SEM	12,30	2,82	0,515
1	Chłopcy (N = 30)	25,40	4,36	0,796	13,10	2,40	0,438	12,92	2,50	0,500
	Dziewczęta (N = 25)	25,60	3,57	0,714	12,68	2,30	0,461	12,58	2,67	0,360
	Ogółem (N = 55)	25,49	3,99	0,537	12,91	2,34	0,316	13,10	2,12	0,388
2	Chłopcy (N = 30)	25,33	3,62	0,661	12,23	2,08	0,380	12,00	3,06	0,611
	Dziewczęta (N = 25)	24,00	4,50	0,900	12,00	2,55	0,510	12,60	2,62	0,354
	Ogółem (N = 55)	24,73	4,06	0,548	12,13	2,29	0,308	12,97	2,51	0,459
3	Chłopcy (N = 30)	25,03	4,90	0,895	12,07	3,07	0,561	11,72	3,25	0,649
	Dziewczęta (N = 25)	23,84	4,83	0,966	12,12	2,57	0,514	12,40	2,91	0,392
	Ogółem (N = 55)	24,49	4,86	0,655	12,09	2,83	0,382	12,53	2,72	0,212
	Ogółem (N = 165)	24,90	4,32	0,336	12,38	2,51	0,196	12,30	2,82	0,515

W celu sprawdzenia, czy rodzaj doświadczeń terapeutycznych oraz płeć dzieci dyslektycznych wpływa na umiejscowienie kontroli

zastosowano dwuczynnikową analizę wariancji ANOVA 3 x 2 (doświadczenia terapeutyczne x płeć).

Jak wykazała przeprowadzona analiza wariancji (por. tab. 2) ani czynnik płci, ani czynnik doświadczeń terapeutycznych nie różnicuje grup w zakresie zgeneralizowanego umiejscowienia kontroli, umiejscowienia kontroli w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki. Brak jest również istotnej statystycznie interakcji między w/w czynnikami.

Tabela 2

**Podsumowanie analizy wariancji dla oszacowania wpływu płci i doświadczeń terapeutycznych na  $loc$ ,  $loc(s)$ ,  $loc(p)$**

		Umiejscowienie kontroli		
		$loc$	$loc(s)$	$loc(p)$
Rodzaj doświadczeń terapeutycznych	$F(2; 159)$	0,911	1,762	0,145
	p	0,404	0,174	0,865
	$\eta^2$	0,011	0,022	0,002
Płeć	$F(1; 159)$	1,313	0,258	1,840
	p	0,254	0,612	0,177
	$\eta^2$	0,008	0,002	0,011
Rodzaj doświadczeń terapeutycznych* płeć	$F(2; 159)$	0,523	0,122	1,995
	p	0,594	0,885	0,139
	$\eta^2$	0,007	0,002	0,024

Zatem – *dzieci dyslektyczne o różnych doświadczeniach terapeutycznych, zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, nie różnią się umiejscowieniem kontroli, toteż nie ma podstaw do potwierdzenia hipotezy ( $H_1$ ).*

Kolejnym analizowanym czynnikiem wpływającym na umiejscowienie kontroli był lęk. W celu zweryfikowania postawionej hipotezy ( $H_2$ ) zastosowano kilkuetapową analizę statystyczną:

a) obliczono współczynnik korelacji  $r$  Pearsona – dla oszacowania stopnia współwystępowania czynników związanych z lękiem i  $loc(s)$ ;

b) przeprowadzono analizę regresji w odmianie jedno-wielozmiennej z zastosowaniem metody krokowej (ang. *stepwise*) – umożliwiającej ustalenie hierarchii istotnych predyktorów (warunek wprowadzenia –  $p = 0,05$ ; warunek usunięcia –  $p = 0,10$ ).

Macierz korelacji prezentuje tabela 3.

Tabela 3

**Analiza korelacji pomiędzy *loc(s)* a rodzajami lęku  
w badanych grupach**

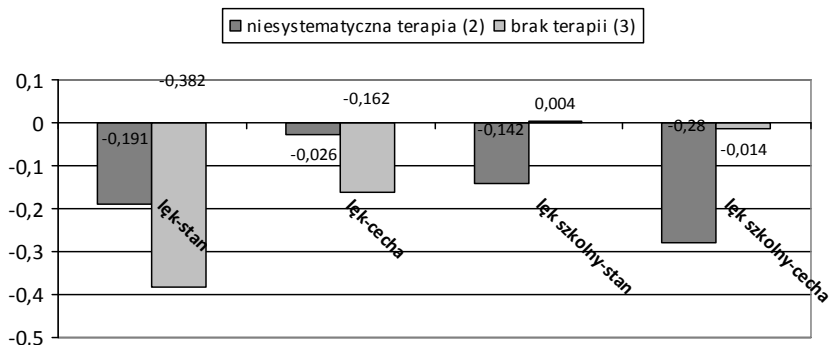
Grupy	Czynnik						
			Lęk ogólny			Lęk szkolny	
			<i>loc(s)</i>	stan	cecha	stan	cecha
Grupa (1) N = 55	<i>Loc(s)</i>		1				
	Lęk ogólny	stan	0,208	1			
		cecha	-0,090	0,025	1		
	Lęk szkolny	stan	-0,107	0,065	0,489**	1	
cecha		-0,039	0,135	0,382**	0,692***	1	
Grupa (2) N = 55	<i>Loc(s)</i>		1				
	Lęk ogólny	stan	-0,276*	1			
		cecha	-0,218	0,424**	1		
	Lęk szkolny	stan	-0,274*	0,470**	0,723**	1	
cecha		-0,280*	0,455**	0,736**	0,779**	1	
Grupa (3) N = 55	<i>Loc(s)</i>		1				
	Lęk ogólny	stan	-0,382**	1			
		cecha	-0,298*	0,437**	1		
	Lęk szkolny	stan	-0,010	0,039	0,612**	1	
cecha		-0,056	0,112	0,609**	0,823**	1	

\*  $p = 0,05$ ; \*\*  $p = 0,01$ .

Analiza korelacji wykazuje, że w przypadku dzieci z systematyczną terapią (1) poziom lęku nie wiąże się w istotny sposób z umiejscowieniem kontroli w sytuacji sukcesu, co nie pozwala na włączenie czynników lęku do równania regresji ( $R^2 \approx 0$ ).

W grupie (2) istnieją istotne statystycznie, ujemne współzależności (por. tab. 3). Im wyższy jest poziom lęku szkolnego, jak również lęku aktywizowanego sytuacyjnie (lęku-stanu), tym bardziej zewnętrzne jest poczucie kontroli w sytuacji sukcesu. Przeprowadzona analiza regresji liniowej ( $F(1; 53) = 4,505$ ;  $p = 0,038$ ) pozwala na uściślenie tych zależności: ujawnia, że czynnikiem wpływającym na *loc(s)* dzieci z niesystematycznymi doświadczeniami terapeutycznymi jest lęk szkolny-cecha. Zależność między *loc(s)* a lękiem szkolnym-cechą jest ujemna i istotna statystycznie ( $\beta = -0,280$ ,  $p = 0,038$ ), co oznacza to, że nasilenie ogólnego niepokoju związanego z funkcjonowaniem szkolnym wpływa na mniejsze poczucie kontroli w sytuacji sukcesu (por. wykres 1).





**Wykres 1. Poziom wskaźnika  $\beta$  dla wpływu rodzajów lęku na  $loc(s)$  w grupie 2 i 3**

Analiza korelacji (por. tab. 3) dostarcza ciekawych obserwacji dotyczących dzieci pozbawionych doświadczeń terapeutycznych (3). W tej grupie  $loc(s)$  jest bardziej zewnętrzne, im wyższy jest poziom lęku ogólnego (jako stanu i jako cechy).

Przeprowadzona analiza regresji liniowej ( $F(1; 53) = 9,029$ ;  $p = 0,004$ ) wskazuje, że głównym czynnikiem wpływającym na  $loc(s)$  w tej grupie jest *lęk-stan* (por. wykres 1). Zależność między tymi zmiennymi jest ujemna i istotna statystycznie ( $\beta = -0,382$ ,  $p = 0,004$ ). Ponadto uzyskane  $R^2 = 0,129$  wskazuje, że ok. 13% wyników związanych z  $loc(s)$  można przewidzieć znając wartość zmiennej *lęku ogólnego-stanu*. Toteż – w przypadku tej grupy dzieci – napięcie wynikające z postrzegania sytuacji w kategorii zagrożenia może osłabiać przyjmowanie odpowiedzialności za własny sukces.

W kolejnym etapie przeanalizowano zależności pomiędzy poszczególnymi wymiarami lęku a umiejscowieniem kontroli w sytuacji porażki –  $loc(p)$ . Ponownie obliczono współczynnik korelacji  $r$  Pearsona, a następnie zastosowano analizę regresji, z wykorzystaniem metody krokowej. Macierz korelacji ilustruje tabela 4.

Podobnie, jak w przypadku  $loc(s)$ , również w przypadku doświadczenia niepowodzeń – umiejscowienie kontroli nie jest związane z lękiem u dzieci z systematycznymi doświadczeniami terapeutycznymi (1).

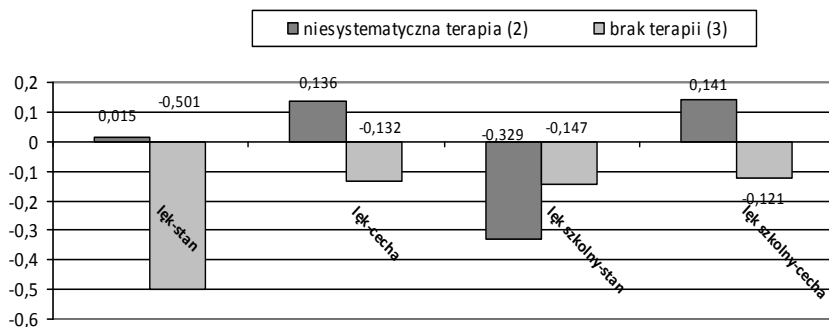
Natomiast w grupie (2) zmienną, która w istotny sposób wpływa na  $loc(p)$  jest *lęk szkolny-stan* (por. wykres 2). Analiza regresji liniowej ( $F(1; 53) = 6,419$ ;  $p = 0,014$ ) wskazuje, że zmienna, jaką jest *lęk szkolny-stan*, wpływa znacząco na zmienną objaśnianą ( $\beta = -0,329$ ,  $p = 0,014$ ).

Tabela 4

**Analiza korelacji pomiędzy  $loc(p)$  – a rodzajami lęku  
w badanych grupach**

Grupy	Czynnik						
			Loc(p)	Lęk ogólny		Lęk szkolny	
				Stan	Cecha	Stan	Cecha
Grupa (1) N = 55	$Loc(p)$		1				
	Lęk ogólny	stan	-0,186	1			
		cecha	0,142	0,025	1		
	Lęk szkolny	stan	0,061	0,065	0,489**	1	
cecha		0,201	0,135	0,382**	0,692***	1	
Grupa (2) N = 55	$Loc(p)$		1				
	Lęk ogólny	stan	-0,143	1			
		cecha	-0,173	0,424**	1		
	Lęk szkolny	stan	-0,329*	0,470**	0,723**	1	
cecha		-0,200	0,455**	0,736**	0,779**	1	
Grupa (3) N = 55	$Loc(p)$		1				
	Lęk ogólny	stan	-0,501**	1			
		cecha	-0,326*	0,437**	1		
	Lęk szkolny	stan	-0,140	0,039	0,612**	1	
cecha		-0,201	0,112	0,609**	0,823**	1	

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .



**Wykres 2. Poziom wskaźnika  $\beta$  dla wpływu rodzajów lęku  
na  $loc(p)$  w grupie 2 i 3**

W grupie (3) występuje korelacja ujemna między  $loc(p)$  a wymiarami lęku ogólnego (por. tab. 4). Oba wymiary lęku (*lęk-stan*, *lęk-cecha*) korelują również ze sobą, toteż z przeprowadzonej metodą krokową analizy regresji liniowej wykluczony został *lęk-cecha*. Do równania regresji ( $F(1; 53) = 17,722; p < 0,001$ ) została włączona jedynie zmienna *lęk-stan*, która pozwala wyjaśnić ok. 23% wariacji zmiennej objaśnianej. Zależność między tymi zmiennymi jest znacząca i ujemna ( $\beta = -0,501; p < 0,001$ ), por. wykres 2. Oznacza to, że u dzieci bez doświadczeń terapeutycznych tendencje do reagowania niepokojem na różne sytuacje wpływają na uzewnętrznione poczucie kontroli w sytuacji porażki.

Reasumując – uzyskane wyniki pozwalają na odrzucenie  $H_1$  i częściowe potwierdzenie  $H_2$ .

**Dyskusja.** Przeprowadzone badania nie potwierdzają zależności między doświadczeniami terapeutycznymi dzieci z dysleksją a ich umiejscowieniem kontroli. Uzyskane rezultaty wykazują, że dzieci dyslektyczne niezależnie od ich «drogi» terapeutycznej, charakteryzuje podobny poziom poczucia kontroli (zgeneralizowanego, w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki). Również wyniki cytowanych wcześniej badań nie dostarczają całkowicie jednoznacznych rezultatów w kwestii związku między doświadczeniami terapeutycznymi a umiejscowieniem kontroli [19; 22], przy czym należy tu zaznaczyć, że niewiele jest badań na ten temat. Badacze eksplorujący zagadnienie efektywności terapii zwracają uwagę, że trening umiejętności zwiększa poczucie skuteczności uczniów, lecz nie – mierzoną skalą Rottera – wewnątrzsterowność [31]. Być może dzieje się tak dlatego, że umiejscowienie kontroli jest uwarunkowane czynnikami «poza-terapeutycznymi». Istnieją doniesienia [24], że czynnik genetyczny ma wpływ na około 30% wariacji w zakresie poczucia kontroli. Oznacza to, że umiejscowienie kontroli jest do pewnego stopnia determinowane genetycznie. Ponadto w literaturze napotkać można stanowisko, że poczucie kontroli zmienia się z wiekiem [7; 13; 32]; wskazuje się też na związek poczucia kontroli z poczuciem tożsamości [32] i poziomem dojrzałości [9]. Badacze zaznaczają również, że umiejscowienie kontroli mogą kształtować inne czynniki niż uwarunkowania terapeutyczne [32].

Prezentowane badania wykazały, że lęk nie wpływa na umiejscowienie kontroli (w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki) w przypadku dzieci dyslektycznych, objętych systematyczną terapią.

U dzieci z niesystematycznymi doświadczeniami terapeutycznymi istotnym czynnikiem, związanym z umiejscowieniem kontro-

li, jest lęk szkolny. *Lęk szkolny – stan* sprzyja przypisywaniu przyczyn porażek czynnikom zewnętrznym. Natomiast wysoki poziom niepokoju związanego z ogólnym funkcjonowaniem szkolnym (*lęk szkolny – cecha*) przyczynia się do postrzegania przyczyn sukcesów jako niezależnych od możliwości i umiejętności jednostki. Wyższy poziom lęku szkolnego powoduje, że nawet w obliczu osiągnięć i powodzeń dzieci (o niesystematycznych doświadczeniach terapeutycznych) nie mają tendencji do przypisywania zasług sobie, lecz traktują sukcesy jako zdarzenia przypadkowe, warunkowane czynnikami zewnętrznymi. Tak postrzegany sukces nie pozwala na weryfikację samooceny, nie stanowi również doświadczenia korekcyjnego. To dystansowanie się od sprawstwa i odpowiedzialności (zarówno w sytuacji sukcesu jak i porażki) może sprzyjać niekonstruktywnym mechanizmom «radzenia sobie» ze stresem, w tym – zjawisku wyuczonej bezradności.

Badania potwierdzają, że w przypadku dzieci bez terapii – bardziej zewnętrzne umiejscowienie kontroli w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki zależy od *lęku ogólnego – stanu*. Oznacza to, że nastawienie lękowe tej grupy dzieci względem danej sytuacji wzmacnia u nich tendencję do postrzegania owej sytuacji jako niezależnej od nich. Interesujący jest natomiast fakt, że lęk szkolny u tej grupy nie wiąże się w istotny sposób z umiejscowieniem kontroli w sytuacji sukcesu i w sytuacji porażki. Być może dzieje się tak dlatego, że dzieci te, poszukując wzmocnień w innych sferach aktywności [20; 33], nie łączą doświadczeń sukcesów i porażek z funkcjonowaniem szkolnym.

Reasumując – zaprezentowane badania wykazują, że:

1. Rodzaj doświadczeń terapeutycznych nie różnicuje badanych grup w zakresie umiejscowienia kontroli.

2. Lęk nie wpływa na umiejscowienie kontroli u dzieci dyslektycznych objętych systematyczną terapią. Natomiast u pozostałych dzieci – przejawiane przez nie *loc(s)* i *loc(p)* zależą od różnych aspektów lęku.

Z przedstawionych badań wynikają również następujące konkluzje:

1. Niesystematyczna pomoc dzieciom z dysleksją (lub jej brak) może prowadzić do wykształcenia się nieprawidłowych mechanizmów, które przyczyniają się do ograniczenia przeżywania satysfakcji z sukcesu.

2. Lęk (szkolny) jest istotnym czynnikiem wpływającym na funkcjonowanie dzieci z dysleksją, zwłaszcza te, które doświadczyły

niesystematycznej pomocy. Zatem ważne jest, aby w działaniach stosowanych wobec tych dzieci uwzględnić lęk, który może blokować ich aktywność i tak zmodyfikować oddziaływania terapeutyczne, ażeby najpierw skoncentrowane były na zniwelowaniu lęku, a potem – na usprawnianiu umiejętności.

### Literatura

1. Skinner E. A. Control, mean-ends, and agency beliefs: a new conceptualization and its measurement during childhood / E. A. Skinner, M. Chapman, P. Baltes // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1988. – 54 (1). – P. 117–133.
2. Łodygowska E. Wybrane aspekty poczucia sprawstwa szkolnego u dzieci dyslektycznych z różnymi doświadczeniami terapeutycznymi / E. Łodygowska. – 2011. – Niepublikowana praca doktorska.
3. Rotter J. B. Internal Versus External Control of Reinforcement / J. B. Rotter // *American Psychologist*. – 1989. – 45 (4). – P. 489–493.
4. Kofta M. Wstęp – poznawcze przesłanki aktywności sprawczej / M. Kofta // *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. – Poznań : Wydawnictwo Nakom, 1993.
5. Plopa M. Radzenie sobie ze stresem: psychospołeczne uwarunkowania / M. Plopa, B. M. Kaja // *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. – Bydgoszcz : Wydawnictwo UKW, 1997.
6. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control / A. Bandura. – New York : Freeman, 1997.
7. Krasowicz G. Kwestionariusz do badania poczucia kontroli – KBPK. Podręcznik / G. Krasowicz, A. Kurzyp-Wojnarska. – Warszawa : Wydawnictwo PTP, 1990.
8. Kofta M. Kontrola psychologiczna nad otoczeniem. Ramy pojęciowe teorii / M. Kofta // *Psychologia Wychowawcza*. – 1977. – 20. – S. 153–167.
9. Drwal R. Ł. Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań / R. Ł. Drwal, L. Wołoszynowa // *Materiały do nauczania psychologii*. – 1978. – Seria III, tom 3. – Warszawa : PWN.
10. Rotter J. B. Social learning and clinical psychology / J. B. Rotter. – N. Y. : Prentice-Hall, 1954.
11. Oi K. Children's Sense of Control as a Determinant of Adult Health: Causation, Mediation, and Spuriousness / K. Oi, D. F. Al-

- win // Journal of Health and Social Behavior. – 2017. – 58 (2). – P. 198–216.
12. Carton J. S. Origins of generalized control expectancies: reported child stress and observed maternal control warmth / J. S. Carton, S. Jr. Nowicki // Journal of Social Psychology. – 1996. – 136. – P. 753–760.
  13. Gordon D. A. Children's beliefs in internal-external control and self-esteem as related to academic achievement / D. A. Gordon // Journal of Personality Assessment. – 1977. – 41. – P. 383–386.
  14. Cunningham J. D. Effects of success and failure on children's perceptions of internal-external locus of control / J. D. Cunningham, H. B. Gerard, N. Miller // Social Behavior and Personality. – 1978. – 6. – P. 1–9.
  15. Łodygowska E. Dysleksja a problemy emocjonalne dzieci i młodzieży – przegląd badań. / E. Łodygowska, E. Pieńkowska // Psychologia wieku rozwojowego. Norma – nietypowość – patologia. – Szczecin : Volumina D. Krzanowski, 2017.
  16. Łodygowska E. Academic motivation in dyslectic children / E. Łodygowska, M. Chęć, A. Samochowiec // The Journal of Educational Research. – 2017. – 110 (5). – P. 575–580.
  17. Doliński D. Racjonalne i egotystyczne mechanizmy unikania kontroli nad biegiem zdarzeń / D. Doliński, M. Kofta // Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność. – Poznań : Wydawnictwo Nakom, 1993.
  18. Wentzel K. R. Academic and social motivational influences on students' academic performance / K. R. Wentzel, A. Wigfield // Educational Psychology Review. – 1998. – 10 (2). – P. 155–175.
  19. Humphrey N. Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia / N. Humphrey, P. Mullins // British Journal of Special Education. – 2002. – 29 (4). – P. 196–203.
  20. Ridscale J. Dyslexia and self-esteem / J. Ridscale, M. Turner, J. Rack // The Study of Dyslexia. – 2005. – Springer US.
  21. Burden R. Factor associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis / R. Burden, J. Burdett // British Journal of Special Education. – 2005. – 33 (5). – P. 100–104.
  22. Krasowicz-Kupis G. Funkcjonowanie psychospołeczne osób z dysleksją – stereotypy i fakty. Przegląd literatury / G. Kraso-

- wicz-Kupis, I. Pietras // Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym. – Gdynia : Wydawnictwo Operon, 2008.
23. Bogdanowicz M. Rozwój psychomotoryczny, kariera szkolna i osobowość młodzieży dyslektycznej / M. Bogdanowicz, B. Wszeliborowska-Lipińska // Scholasticus. – 1992. – 1. – S. 35–39.
  24. Franken R. E. Psychologia motywacji / R. E. Franken. – Gdańsk : GWP, 2006.
  25. Kofta M. Poznawcze podejście do osobowości / M. Kofta, D. Dołiński, J. Strelau // Psychologia. Podręcznik akademicki. – Tom 2. – Gdańsk : GWP, 2007.
  26. Bandura A. Social cognitive theory: an agentic perspective / A. Bandura // Annual Review of Psychology. – 2001. – 52. – P. 1–26.
  27. Bandura A. Teoria społecznego uczenia się / A. Bandura. – Warszawa : PWN, 2007.
  28. Jaworowska A. Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci. STAIC. Podręcznik / A. Jaworowska. – 2005. – Warszawa : Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2005.
  29. Sosnowski T. Polska adaptacja Inwentarzu Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci (STAIC) / T. Sosnowski, D. Iwaniszczuk, C. D. Spielberger // Studia Psychologiczne. – 1987. – 22. – S. 67–79.
  30. Zwierzyńska E. Kwestionariusz «Ja i moja szkoła» / E. Zwierzyńska, A. Matuszewski. – Warszawa : Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2002.
  31. Smith R. E. Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control / R. E. Smith // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – 56 (2). – P. 228–233.
  32. Zieliński R. Koncepcja poczucia podmiotowości na tle teorii i badań psychologii społecznej / R. Zieliński, K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki // Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych. – Wrocław : Ossoli-num, 1983.
  33. Skaalvik S. Reading problems in school children and adults: experiences, self-perceptions and strategies / S. Skaalvik // Social Psychology of Education. – 2004. – 7. – P. 105–125.

*Received January 15, 2018*  
*Revised February 6, 2018*  
*Accepted February 27, 2018*



## Психолого–педагогічні умови розвитку компетенцій

---

Makarenko N. M. Psychological and pedagogical conditions of the competencies' formation / N. M. Makarenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 226–235.

---

**N. M. Makarenko. Psychological and pedagogical conditions of the competencies' formation.** The creative thinking is ascertained to be a key psychological and pedagogical prerequisite for the development of competencies in the future. In the article the necessity of creative thinking developing of future workers in the sphere of education as a prerequisite for the development of the following competencies is substantiated: effective goal-setting, activation of self-generating motivation, acquiring of pedagogical communication skills, development of abilities for mediation while solving pedagogical conflicts, formation of personal image, prevention for the professional burnout, effective work with Internet sources, efficient self-improvement activities. The results of the diagnostic stage of the study of celerity, flexibility, originality, development of creative thinking of future teachers are presented. The level of development of future professional activities is determined (prescribing, algorithmic, copying). The necessity to introduce innovative forms of training is justified for the development of creative thinking. The three-level model of D. Treffinger's development includes: I – the development of speed, versatility, originality of thinking, memory, curiosity, self-confidence; II – the development of complex thinking and affective processes (analysis, synthesis, metaphoricity, analogies, fantasies, imagination); III – the inclusion of future teachers to the formation and solution of the real professional problems. It is found out: solving problems, closely related with the branch of interests in education, profession, business, provides more natural, easy motivation.

**Key words:** creative thinking, competencies, self-improvement, creativity, levels of development, innovative forms of education, development models.

**Н. М. Макаренко. Психолого-педагогічні умови розвитку компетенцій.** Констатовано, що креативне мислення – ключова психолого-педагогічна умова розвитку компетенцій у майбутньому. Обґрунтовано необхідність розвитку креативного мислення майбутніх працівників

сфери освіти як передумови розвитку таких компетенцій: ефективне цілепокладання, активізація самогенеруючої мотивації, набуття навичок педагогічного спілкування, вміння протистояти маніпуляціям, розвиток здібностей до медіаторства у вирішенні педагогічних конфліктів, формування власного іміджу, запобігання професійному вигоранню, розвиток критичного мислення, ефективна робота з інтернет-джерелами, результативна діяльність щодо самовдосконалення. Представлено результати діагностичного етапу дослідження: швидкості, гнучкості, оригінальності, розробленості креативного мислення майбутніх педагогів. Визначено рівень розвитку майбутньої професійної діяльності (рецептурний, алгоритмічний, копіювальний). Обґрунтовано необхідність запровадження інноваційних форм навчання для розвитку креативного мислення – тривірневої моделі розвитку Д. Треффінгер: I – розвиток швидкості, гнучкості, оригінальності мислення, пам'яті, допитливості, впевненості в собі тощо; II – розвиток складного мислення й афективних процесів (аналізу, синтезу, метафори, аналогій, фантазії, уяви тощо); III – залучення майбутніх учителів до постановки та вирішення реальних професійних проблем. З'ясовано, що вирішення проблем, тісно пов'язаних із галуззю інтересів у навчанні, професії, бізнесі, забезпечує більш природну, легку мотивацію.

**Ключові слова:** креативне мислення, компетенції, самовдосконалення, креативність, рівні розвитку, інноваційні методи навчання, моделі розвитку.

**Постановка проблеми.** Ключовою умовою розвитку компетенцій вважаємо креативне мислення. Креативне мислення та креативність є складними, багатоаспектними поняттями психології творчості. У структурі особистості майбутнього педагогічного працівника багато дослідників (зокрема, Р. М. Грановська, Г. С. Костюк, В. О. Моляко, Н. М. Макаренко, Н. І. Пов'якель, Н. М. Токарева, Дж. Рензулі, Р. Стернберг, П. Торранс, К. Урбан) визначають креативність і креативний потенціал мислення як професійно-важливу складову та критерій професіоналізму, який сприяє ефективнішому самовдосконаленню та формуванню компетенцій. Вивчення феномену креативного мислення майбутніх учителів надає можливість подальшого вивчення умов його розвитку саме на етапі професіоналізації майбутнього фахівця у системі вишів.

Креативні характеристики мислення майбутнього вчителя можуть стати передумовою творчої продуктивності професійної діяльності. Але ще недостатньо досліджуються можливості формування певних властивостей креативного мислення майбутнього фахівця шляхом включення його до практичної діяльності.

Це актуалізує впровадження у навчальний процес репрезентативних прийомів, методів, програм, креативно-розвивальних методів і технологій, що набуває особливого значення у підготовці майбутніх учителів як «носіїв» інноваційної культури. Освіта віддзеркалює процеси, що відбуваються у суспільстві, тому вона повинна постійно модернізуватися, особливо у контексті радикальної зміни контурів життєвого простору особистості загалом. Саме з цих позицій 18 грудня 2006 року Парламент Ради Європи розробив «Перелік ключових компетенцій для навчання впродовж життя» [1], які слід активно впроваджувати у роботу середньої та вищої школи. Компетенція – базова властивість індивіда, що передбачає застосування знань, умінь та навичок у якісно продуктивній діяльності, здатність успішно діяти на основі досвіду при вирішенні професійних задач. Певним чином, ключові компетенції є результатом утілення в діяльність вишу концепту «Lifelong Learning» (навчання впродовж життя). Тому соціальна і психологічна значущість означеної проблеми, а також її недостатнє вивчення і зумовили вибір теми нашого дослідження. На наше переконання, формування компетенцій буде успішнішим за умови розвитку креативного мислення майбутніх учителів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічний аналіз окресленої проблеми вимагав поступового логічного виведення та цілісного обґрунтування особливостей детермінації процесу становлення професіоналізму діяльності майбутнього вчителя, професіоналізму його особистості, здатності до формування компетенцій, місця, ролі та функції у цих процесах креативності й креативного мислення. Важливим у контексті такого підходу є, в першу чергу, визначення понять «креативність», «креативне мислення». Креативність – готовність до створення принципово нових ідей, що відрізняються від традиційних форм мислення. Креативне мислення – здатність швидко, флексибельно, оригінально продукувати нестандартні ідеї [4, с. 16–17].

Слід підкреслити, що Дж. Гілфорд (фундатор поняття) не лише сформулював проблему креативності, але й запропонував варіант її розв’язання, який поклав початок формуванню «психометричного підходу до дослідження креативності», тобто створенню стандартизованих інструментів, які визначають коефіцієнт креативності (Cr) [2; 3].

Його послідовник П. Торранс запропонував модель креативності, яка містить три чинники: продуктивність, гнучкість,

оригінальність. У його підході критерієм мислення є не якість результату, а характеристики й процеси, що активізують творчу продуктивність. Креативність мислення він вважав процесом вирішення проблем, який включає у себе появу відчуття проблеми (з причин дефіциту або невідповідності інформації); пошук, знаходження, постановку проблеми; висування гіпотез; перевірку гіпотез, їх зміну або відхилення; висування нових гіпотез; знаходження рішення і формулювання, інтерпретацію та повідомлення результатів.

У власних публікаціях ми узагальнюємо численні дослідження креативності, креативного мислення та використовуємо для дослідження креативного мислення такі критерії, як швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість [4]. Така увага до означеного психологічного феномену пояснюється взаємозв'язком між потребою формування компетенцій майбутньої професійної діяльності (ефективне цілепокладання, активізація самогенеруючої мотивації, набуття навичок педагогічного спілкування, вміння протистояти маніпуляціям, розвиток здібностей до медіаторства у вирішенні педагогічних конфліктів, формування власного іміджу, запобігання професійному вигоранню, розвиток критичного мислення, ефективна робота з інтернет-джерелами, результативна діяльність щодо самовдосконалення) та можливостями, які генерує в собі креативне мислення.

Дослідники-психологи (зокрема, П. Горностаї) визначали якісні рівні здійснення професійної діяльності, які, на нашу думку, можуть бути екстрапольовані на початковий етап професіоналізації студента – майбутнього вчителя та визначати напрямки, критерії й орієнтири креативно розвиваючих технологій навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі (табл. 1) [5].

Таблиця 1

**Рівні здійснення професійної діяльності**

Рівні	Автори
1	2
Стимульно-продуктивний, евристичний, креативний	Б. Д. Богоявленська
Базовий, оптимальний, творчий, дослідницький	Н. В. Кузьміна, А. В. Морозов, Д. Н. Чернишевський, О. Р. Черноусова

*Продовження табл. 1*

1	2
Копіювання чужих взірців, діяльність на власний розсуд, творче здійснення діяльності	Р. В. Овчарова
Рецептурний, алгоритмічний, стратегічний (практично-ситуативний, аналітичний, синтетичний)	П. П. Горностай

Вузловими для дослідження проблеми творчої поведінки людини (конкретного професіонала зокрема) ми вважаємо обґрунтовані В. О. Моляко положення про наскрізну роль творчості в усьому процесі підготовки й діяльності фахівців (підготовки до творчої діяльності на різних вікових і професійних етапах), положення про етап професіоналізації – становлення молодого спеціаліста – як ключовий момент у процесі розвитку творчої свідомості й творчої поведінки, положення про формування готовності до здійснення творчої діяльності, що «вимагає систематичного творчого тренінгу в спеціально організованих процесах навчання» [6]. Отже, загальна концепція В. О. Моляко орієнтує дослідника, науковця, викладача на те, що творчість має стати нормою професійної діяльності та підготовки до неї: кожен фахівець повинен бути творчим фахівцем, особистістю з розвиненим креативним мисленням.

**Мета статті** – представити результати першого (діагностичного) етапу дослідження рівня розвитку креативного мислення майбутніх учителів, обґрунтувати необхідність подальших інноваційних дій у процесі практичних занять із психології.

**Виклад основного матеріалу.** Наше дослідження проводилося впродовж 2016–2017 років на факультеті іноземних мов. Загальна вибірка – 53 студенти. Для діагностики використовували тести визначення рівня розвитку креативного мислення Д. Гілфорда, П. Торренса (у модифікації О. Тунік).

Результати проведення дослідження рівнів розвитку вербальної, невербальної креативності у групі були класичним прикладом прояву стандартного, стереотипного, репродуктивного мислення (табл. 2).

Звертаючись до рівнів здійснення майбутньої професійної діяльності (табл. 1), можна визначити, що майбутні вчителі наразі перебувають на рецептурному, алгоритмічному, копіювальному рівнях мислення.

Таблиця 2

Таблиця середніх значень, дисперсій і стандартних відхилень за тестами вербальної та невербальної креативності студентів факультету іноземних мов (N = 53)

	Показники вербальної креативності			Загальний рівень вербальної креативності	Показники невербальної креативності				Загальний рівень невербальної креативності
	Вербальна швидкість	Вербальна гнучкість	Вербальна оригінальність		Невербальна швидкість	Невербальна гнучкість	Невербальна оригінальність	Невербальна розробленість	
Середні	3,62	5,54	0	9,3	5,22	5,02	4,09	0,75	15,07
Дисперсії	3,5	8,09	0	16,09	1,67	2,13	4,43	0,95	14,37
Ст. відхилення	1,87	2,84	0	4,01	1,29	1,46	2,1	0,97	3,79

Незважаючи на те, що респондентам пояснювалося, для чого проводиться тест, які результати очікуються, чітко доводилася інструкція (була підкреслена й проілюстрована відповідним прикладом необхідність дати нестандартні відповіді, які б відрізнялися від звичайних), перевірявся ступінь її розуміння, відповіді на субтест «Використання предмета (газети)» були звичайним переліком загальновідомих засобів використання. На нашу думку, подібне спостерігалось через такі причини. Під час виконання завдання творчо-проблемного типу завжди відбувається якесь невелике, незначне передбачення невідомого. Це передбачення сприяє поєднанню раніше відомого з невідомим, дає змогу шукати нові комбінації («аналіз через синтез» за А. В. Брушлінським). Поки людина не почне самостійно шукати такі зв'язки між відомим та невідомим, їй не допоможе навіть пряма підказка (що є оригінальним, а що ні). А зважаючи на багаторазово підкреслену нами специфіку навчання у вишій та школі, зрозуміло, що учнів (студентів) не привчили розкривати систему зв'язків і відношень, у яких знаходиться об'єкт, що аналізується. Тому неприйняття досліджуваними підказки – об'єктивний показник внутрішнього процесу мислення, свідчення того, що його рівень не є креативним. Тому тільки показник вербальної швидкості (середній по групі – 3,62) досить високий. Показник швидкості (продуктивності) мислення студентів – майбутніх учителів – до-

вів їхню здатність генерувати велику кількість ідей, серед яких, на жаль, мали місце досить банальні (прочитати газету, подивитися програму, розгадати кросворд тощо). Як зазначили студенти під час проведення рефлексійного аналізу, бажання перелічити якнайбільше заважало їм придумати щось нестандартне. Згідно концепції Дж. Гілфорда, показник швидкості є основним параметром креативного мислення, який дає змогу помітити та зафіксувати власне дивергентні ідеї. Але ми зафіксували певну однотипність ідей, нерозвиненість асоціативності мислення.

За допомогою показника гнучкості можливо розрізняти індивідів, які демонструють здатність до варіювання категоріями у процесі розв'язання проблем. Але на констатувальному етапі нами виявлено низький показник гнучкості мислення у студентів (5,54 – середній по групі). На нашу думку, це є свідченням низької мотивації та незвичності отриманого завдання. У процесі подальшого обговорення результатів тестування деякі респонденти підкреслювали, що вважали запропоновану роботу не потрібною. Тому не акцентували увагу на тому, що «створення будь-чого з газети (оригамі, пап'є-маше, повітряного змія, іграшок, візерунку манікюру тощо)» – це одна і та ж категорія використання предмета. Найнижчий показник визначення вербально рівня – оригінальність, хоча саме цей параметр вважається найважливішим у креативному мисленні. Він демонструє рівень новизни ідей (із погляду дотепності, самостійності й унікальності розв'язування задачі). Але відповідей із незвичайним використанням газети не було взагалі, що деякі студенти пояснили побоюванням «занадто виділятися, здаватися епатажним, викликати сміх». Підводячи підсумки діагностики рівня вербальної креативності студентів 2-го курсу, зазначимо: її загальний рівень у групі – низький (82% відповідей).

Загальний рівень невербальної (образної) креативності також низький (88% відповідей). Респонденти досить швидко справилися із завданням та опрацювали всі малюнки (що свідчить про достатню образну швидкість). Але це були зображення абстрактних візерунків, квітів, гілок, облич, хвиль, вазонів, драбин, гір тощо. Зустрічалися відповіді, які можна віднести до різних категорій та оцінити 2 балами, але лише у 6% студентів. Практично були відсутні оригінальні малюнки. 40% респондентів отримали 1–3 додаткові бали за розробленість. Але це результат того, що вони поєднали декілька вихідних фігур у один малюнок.



Відомо, що для створення оригінального продукту необхідно протистояти стереотипам мислення. Психологічний механізм виникнення стереотипів побудовано на принципі економії зусиль, що притаманно для повсякденного мислення людини. Пізнавальні процеси при такому мисленні залишаються на рівні буденної свідомості, обмежуючись життєвим досвідом, який побудовано на узагальненні уявлень, типових для цієї галузі. При стереотипному мисленні студент зрідка у повному обсязі осмислює ситуацію, переважно він концентрує увагу на якомусь одному, найхарактернішому елементі доступної йому інформації. Відмова від стереотипів – це вірогідність перетворити процес життя на безкінечну низку проб і помилок. А вміння відступати від стереотипів сприяє перетворенню людини на творчу особистість. Крім того, однією з властивостей стереотипного мислення є функціональна фіксованість, нездатність бачити нове застосування відомого, яка теж була притаманна респондентам. Проводячи рефлексію, ми визначили, що студенти потерпають від великої кількості інформації та, за їх визначенням, «непотрібних» навчальних дисциплін в університеті. Бажання самостійно відбирати потрібну (корисну) інформацію наштовхується на перепону дидактичного характеру: жорсткі форми та методи вузівської підготовки їх як фахівців педагогічної діяльності. Крім того, неякісна обробка студентами великої кількості найрізноманітнішої інформації за браком часу (а часто через небажання її мисленнєвої обробки) призводить до прагнення користуватися готовими стереотипами і – як наслідок – до поверхневості в знаннях, мисленні.

Наразі при підготовці фахівця (у світлі Закону України «Про вищу освіту») виникає нагальна потреба не стільки «наповнення» студента теоретичними знаннями, як формування у нього відповідних компетенцій (продуктивна робота з різними джерелами інформації, здатність розвивати власні пізнавальні процеси, покращення навичок проведення наукових досліджень, представлення їх результатів тощо). Це у майбутній педагогічній діяльності надасть йому змогу швидкого, флексибельного, оригінального орієнтування у швидкоплинному світі інформації. На наше переконання, певним «прискорювачем» таких трансформацій є розвиток креативного мислення. Тому другий етап нашого дослідження передбачав упровадження трирівневої моделі розвитку цього виду мислення, представленої Д. Треффінгер [7]: І – розвиток дивергентних функцій (швидкості, гнучкості, оригінальності, пам'яті, допитливості, упевненості в собі тощо);

II – розвиток складного мислення й афективних процесів (аналіз, синтез, метафора, аналогія, фантазія, уява тощо); III – залучення учасників до постановки та вирішення реальних проблем.

Специфікою завдань, які планується використовувати, є їх максимальна наближеність до реальних життєвих умов, непередбачуваність (наприклад, виконання case-study – досліджень, що стосуються специфічних епізодів та учасників із детальним вивченням однієї умови чи людини. Умови для case-study було взято з досвіду роботи шкіл міста). Як вважають науковці, творче (креативне) мислення можливо розвинути, вирішуючи проблеми, найтісніше пов'язані з галуззю інтересів у навчанні, професії, бізнесі, що забезпечує більш природну та легку мотивацію [4].

Поступове ускладнення завдань, різноманітність технічних засобів, на наш погляд, було адекватним віковим особливостям студентів. А усвідомлення того, що студенти спроможні їх виконувати, дало нам підстави переконатися, що подібна організація навчання сприятиме формуванню психічних новоутворень інтелектуального й креативного рівня: баченню проблеми, її аналізу, вирішенню, продуктивності, гнучкості мислення, які є складовими креативного мислення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Дослідження креативного мислення майбутніх учителів передбачало два етапи: на першому проводилося діагностичне вивчення швидкості, гнучкості, оригінальності, розробленості креативного мислення, а другий (експериментальний) передбачає динаміку його розвитку (для евристичного, креативного, дослідницького рівня професійної діяльності) після впровадження інноваційних форм роботи при вивченні курсів психології.

#### **Список використаних джерел**

1. Рекомендации Парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. о ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ЕС) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://adukatar.net/klyuchevye-kompetentsii-dlya-obucheniya-v-techenie-vsej/>
2. Guilford J. P. Creativity / J. P. Guilford // American Psychologist. – 1963. – V. 5. – P. 444–454.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
4. Макаренко Н. М. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів : автореф.

- дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Н. М. Макаренко. – Київ, 2008. – С. 4–17.
5. Горноста́й П. П. Компетентність психолога: досвід чи творча обдарованість / П. П. Горноста́й // Практична психологія і школа : Матеріали міжнар. конф. – К., 1993. – С. 43–49.
  6. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1–4.
  7. Treffinger D. J. Encouraging creative learning for the gifted and talented / D. J. Treffinger. – Ventura, CA : Ventura County Superintendent of Schools Office, 1980. – 112 p.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Rekomendacii Parlamenta i Soveta Evropy ot 18 dekabrja 2006 g. o kljuচেvyh kompetencijah obuchenija v techenie zhizni (2006/962/EC) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://adukatar.net/klyuchevy-e-kompetentsii-dlya-obucheniya-v-techenie-vsej/>
2. Guilford J. P. Creativity / J. P. Guilford // American Psychologist. – 1963. – V. 5. – P. 444–454.
3. Gilford Dzh. Tri storony intellekta / Dzh. Gilford. – Psihologija myshlenija. – M. : Progress, 1965. – S. 433–456.
4. Makarenko N. M. Psihologichni chynnyky rozvytku kreatyv-nogo myslennja majbutnih praktychnyh psihologiv : avtoref. dys. ... kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 / N. M. Makarenko. – Kyi'v, 2008. – S. 4–17.
5. Gornostaj P. P. Kompetentnist' psihologa: dosvid chy tvorcha obdarovanist' / P. P. Gornostaj // Praktychna psihologija i shkola : Materialy mizhnar. konf. – K., 1993. – S. 43–49.
6. Moljako V. O. Psihologija tvorchosti – nova paradygma doslidz-hennja konstruktyvnoi' dijalnosti ljudyny / V. O. Moljako // Praktychna psihologija ta social'na robota. – 2004. – № 8. – S. 1–4.
7. Treffinger D. J. Encouraging creative learning for the gifted and talented / D. J. Treffinger. – Ventura, CA : Ventura County Superintendent of Schools Office, 1980. – 112 p.

*Received January 9, 2018*

*Revised February 12, 2018*

*Accepted March 9, 2018*

## ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ И ЛЕЧЕБНЫЙ ЭФФЕКТ: СИМПТОМАТИЧЕСКАЯ И ПАТОГЕНЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ

---

Maksymenko K. S. Psychotherapeutic influence and therapeutic effect: symptomatic and pathogenetic psychotherapy / K. S. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 236–249.

---

**K. S. Maksymenko. Psychotherapeutic influence and therapeutic effect: symptomatic and pathogenetic psychotherapy.** It is stated in the article that in the clinical picture of psychogeny there is a clear connection between the peculiarities of the character and the way of reaction under the action of the psychotrauma. It is noted that the mechanisms of therapeutic effects of psychotherapy are those internal conditions of the psychotherapeutic situation that ensure the factorization of all sanogenic effects in the process of psychotherapy, and they serve as explanatory models of the effectiveness of psychotherapeutic influences. These basic mechanisms are established to cover all three planes of the patient's personality-based transformations – cognitive, emotional and behavioral. The possibilities of personality-oriented psychotherapy and other domestic directions of reconstructive psychotherapy with reference to the treatment of somatic diseases (somatogenies) are outlined. It is concluded that the tasks of psychotherapy of patients with somatic diseases are the correction of ineffective mechanisms of psychological defense, correction of the internal picture of the disease and adaptation to the disease, correction of the consequences of the disease's effect on the psyche, as well as the formation of adaptive ways of behavior. The main goal of psychotherapeutic help in somatogenies is to restore the patient's «personal» Self. It is shown that the prospect of the development of psychotherapy consists in the search for general mechanisms of therapeutic effects for all psychotherapeutic schools and directions, regardless of their theoretical orientation in the perception of the basic principles of the psychotherapeutic process.

**Key words:** patient, personality-oriented psychotherapy, treatment, behavior, psychotherapeutic help, correction, character, psychotrauma, psychotherapeutic mechanisms, insight, catharsis, activation of resources, self-disclosure.

**К. С. Максименко. Психотерапевтическое воздействие и лечебный эффект: симптоматическая и патогенетическая психотерапия.** Констатируется, что в клинической картине психогений прослеживается четкая связь между особенностями характера и способом реагирования при действии психотравмы. Отмечено, что механизмы лечебных воздействий психотерапии выступают теми внутренними условиями психотерапевтической ситуации, которые обеспечивают факторизацию всех саногенных воздействий в процессе психотерапии и служат пояснительными моделями эффективности психотерапевтических воздействий. Отмечено, что этими базовыми механизмами охвачены все три плоскости личностной трансформации пациента – когнитивная, эмоциональная и поведенческая. Очерчены возможности личностно-ориентированной психотерапии и других отечественных направлений реконструктивной психотерапии применительно к лечению соматических заболеваний (соматогений). Подытожено, что задачами психотерапии пациентов с соматическими заболеваниями являются коррекция неэффективных механизмов психологической защиты, коррекция внутренней картины болезни и адаптация к болезни, коррекция последствий влияния болезни на психику, а также формирование адаптивных способов поведения. Главная же цель психотерапевтической помощи при соматогениях состоит в восстановлении личностного «Я» пациента. Показано, что перспектива развития психотерапии состоит в поиске общих механизмов лечебных воздействий для всех психотерапевтических школ и направлений независимо от их теоретической направленности в восприятии базовых принципов психотерапевтического процесса.

**Ключевые слова:** пациент, личностно-ориентированная психотерапия, лечение, поведение, психотерапевтическая помощь, коррекция, характер, психотравма, психотерапевтические механизмы, инсайт, картсис, активация ресурсов, самораскрытие.

**Постановка проблемы.** Основным отличительным признаком личностно-ориентированной психотерапии от других методов лечения является то, что при ее проведении используются *психологические средства* трансформации личности, связанные с использованием основ психологии. Личностные трансформации в разных их вариантах, как результирующее действие психотерапии, происходят благодаря специфическим психотерапевтическим воздействиям и интервенциям. Понятие «интервенция» употребляется для обозначения структурированной процедуры или методики, предназначенной для того, чтобы прерывать, изменять и вмешиваться в определенный текущий процесс.

Из трех основных направлений в психотерапии, в соответствии с тремя основными направлениями психологии – психодинамическим, поведенческим, экзистенциально-гуманистиче-

ским – каждое, понятно, характеризуется своим собственным подходом к пониманию личности, ее нарушений и логически связанной с этим собственной системой психотерапевтических воздействий.

**Цель нашей статьи** – теоретическое исследование проблемы психотерапевтического воздействия и лечебного эффекта симптоматической и патогенетической психотерапии, а также поиск механизмов лечебных воздействий психотерапии.

**Анализ последних исследований.** В книге А. П. Федорова «Когнитивно-поведенческая психотерапия» при анализе механизмов психотерапевтических воздействий выделяется концепция общей психотерапии К. Граве, согласно которой, независимо от психотерапевтических теорий и подходов, в психотерапевтическом процессе всегда присутствует активация основных механизмов личностной трансформации у пациента. Эти механизмы активизируются терапевтическими методами, причем различные методы разной степени активируют (или не активируют) некоторые механизмы [10].

Первый механизм, «компетентность в овладении / преодолении» («mastery / coping»), касается способности пациента к приобретению отсутствующих при данном расстройстве умений и навыков совладающего поведения. Благодаря способности к адекватному поведению в проблемных ситуациях пациент изменяет также «вторичную оценку» своих умений, и ожидание самоэффективности повышается. Вторым основным механизмом К. Граве считает «прояснение и коррекцию значений» («clarification of meaning»), изменение «первичной оценки». Третий механизм, «актуализация проблемы», заключается в актуализировании проблемных паттернов эмоций и поведения с целью создания оптимальных условий обучения, чтобы стимулировать процессы изменения не только в плоскости символических языковых взаимодействий. Тем самым становится возможным непосредственное получение нового опыта. Это обеспечивается, например, в таких видах терапии, как психодрама, в ролевых интерактивных играх, а также при трансферных отношениях (переносе) и их переработке.

Четвертый механизм, «активация ресурсов», означает мобилизацию сил со стороны пациента, необходимую для того, чтобы в нем произошли и стабилизировались изменения.

Ещё одну, общую для всех теорий, концепцию предлагают Дж. Прохазка, Е. ДиКлементе и Дж. Норкросс, различающие

десять общих для всех школ психотерапии основных механизмов влияния и интервенций и соответствующих им процессов изменений. Процессы изменений они определяют как открытые и скрытые виды деятельности, в которые включаются индивиды, если хотят изменить свое проблемное поведение.

1. Первым из этих процессов является самоэксплорация / саморефлексия (*consciousness raising*). Целью психотерапевтического воздействия при этом является получение новой информации о себе и о своей проблеме. Средствами для активизации этих процессов выступают: наблюдение, конфронтация, интерпретация / толкование, библиотерапия.

2. Изменение самооценки (*self-reevaluation*). Цель – констатация того, как человек чувствует и мыслит о самом себе относительно какой-то проблемы. Средствами выступают: прояснение ценностей, работа преодоления, коррективный эмоциональный опыт.

3. Самоосвобождения (*self-liberation*). Цель – принятие решения и убежденность по поводу изменения поведения, укрепление веры в способность измениться. Средствами выступают: терапия принятия решений, логотерапевтическая техника, техника мотивировки.

4. Контробусловленность (*counter-conditioning*). Цель – нивелирование проблемного поведения с помощью альтернативного поведения. Средствами выступают: релаксация, десенсибилизация, тренинг уверенности в себе, положительное самоинструирование.

5. Контроль стимула (*stimulus control*). Цель – избегание или борьба со стимулами, которые вызывают проблемное поведение. Средствами выступают: реструктуризация окружающих условий (например, самозапрет алкоголя или вредных пищевых продуктов), избегание опасных ситуаций риска.

6. Процедуры подкрепления (*reinforcement management*). Цель – самоподкрепление и подкрепление со стороны желаемого поведения. Средствами выступают: договоры о четком определении формы и границ поведения, открытое или скрытое подкрепление, самовознаграждение.

7. Отношения помощи (*helping relationships*). Цель – доверие к тем людям, которые могут помочь. Средствами выступают: терапевтический альянс, социальная поддержка, группы самопомощи.



8. Облегчение выражения эмоций (dramatic relief). Цель – умение выявлять и выражать чувства по поводу своих проблем и их решения. Средствами выступают: психодрама, ролевая игра.

9. Новая оценка окружающих. Цель – определение того, как существенные проблемы обременяют окружающих. Средствами выступают: тренинги эмпатии.

10. Социальное освобождение (social liberation). Цель – приобретение или закрепление конструктивного поведения в социуме. Средствами выступают: занятия активной жизненной позицией изменений.

**Изложение основного материала исследования.** С. Гарфилд указывает на существование и других механизмов, действующих в большинстве психотерапевтических методов, например – вселение уверенности, поддержка и предоставление информации, подчеркивая, что все приведенные выше психотерапевтические факторы или переменные не следует рассматривать как изолированные механизмы психотерапии.

Заслуживает внимания и модель механизмов лечебного воздействия психотерапии, составленная А. А. Александровым на основе анализа работ Р. Кошика, Б. Розенберга, И. Ялома и С. Кратохвила. Данная классификация отличается от вышеизложенных тем, что в ней уделяется внимание также рассмотрению специфической роли механизмов при индивидуальной и групповой форме психотерапии [1].

Одним из первых механизмов лечебного воздействия психотерапии можно считать универсализацию проблемы. По мнению А. А. Александрова, этот механизм наблюдается в групповой психотерапии и отсутствует в индивидуальной. Проблемы пациента рассматриваются как универсальные, в той или иной степени они проявляются у всех людей, пациент не одинок в своих страданиях. Уже само непосредственное участие в работе психотерапевтической группы влияет эффективно и вызывает желаемые изменения. Как отмечает А. А. Александров, именно чувство единства и принадлежности к группе влияет в психотерапии как наиболее благоприятный и эффективный фактор.

В качестве второго рассматривается акцептация (принятие). С. Кратохвил называет этот фактор «эмоциональной поддержкой». Этот последний термин закрепился и в отечественной психотерапии. При эмоциональной поддержке большое значение имеет создание климата психологической безопасности. Безусловное *принятие* пациента наряду с *эмпатией* терапевта и его

конгруэнтностью является одной из составляющих позитивного *отношения*, которое стремится построить терапевт. Эта «триада Роджерса» [7; 8], как указывает А. А. Александров, имеет огромное значение в индивидуальной терапии и не менее значима в групповой. В простейшей форме эмоциональная поддержка индивида проявляется в том, что терапевт (в индивидуальной терапии) или участники группы (при групповой психотерапии) слушают его и пытаются понять. Далее идут принятие и сочувствие. Если пациент является членом группы, то его принимают несмотря на его положение, его расстройства, особенности его поведения и его прошлое. Он принимается таким, как есть, с собственными его мыслями и чувствами. Группа позволяет ему отличаться от других членов группы, от норм общества. В известной степени механизм «эмоциональной поддержки» соответствует фактору «сплоченности», выделенному И. Яломом [11]. А. А. Александров отмечает, что «сплоченность» можно рассматривать как механизм групповой психотерапии, тождественной «эмоциональной поддержке» как механизму индивидуальной психотерапии. Действительно, только сплоченная группа может предоставить члену группы эмоциональную поддержку, создать для него условия психологической безопасности. Другим близким к эмоциональной поддержке механизмом А. А. Александров называет «внушение надежды». Пациент слышит от других пациентов, что им стало лучше, он видит изменения, которые с ними происходят, это внушает ему надежду, что и он сможет измениться. Третьим механизмом выступает альтруизм. Положительный терапевтический эффект может осуществить не только то, что пациент получает поддержку и ему помогают другие, но также и то, что он сам помогает другим, сочувствует им, обсуждает с ними их проблемы. Пациент, который приходит в группу деморализованным, неуверенным в себе, с чувством, что ничего сам не может предложить взамен, начинает вдруг в процессе групповой работы чувствовать себя необходимым и полезным для других. Этот фактор – альтруизм – помогает преодолеть болезненную направленность на самого себя, повышает чувство принадлежности к остальным, чувство уверенности и адекватной самооценки. А. А. Александров указывает, что этот механизм является специфическим для групповой психотерапии. «Он отсутствует в индивидуальной психотерапии, так как пациент находится исключительно в роли человека, которому помогают. В групповой терапии все пациенты играют психотерапевтические

роли по отношению к другим членам группы» [1]. В качестве четвертого механизма рассматривается отреагирование (катарсис). Сильное проявление аффектов является важной составляющей психотерапевтического процесса. Однако считается, что отреагирование само по себе не приводит к личностной трансформации, но создает определенную основу или предпосылки для изменений. Этот механизм, как отмечает А. А. Александров, является универсальным – он срабатывает и в индивидуальной, и в групповой психотерапии. Эмоциональное отреагирование приносит значительное облегчение пациентам и поддерживается и психотерапевтом, и участниками психотерапевтической группы.

Далее речь идет о самораскрытии и самоисследовании (самоэксплорации). По мнению А. А. Александрова, этот механизм в большей степени выражен в групповой психотерапии. При самоэксплорации участник группы принимает на себя ответственность, так как идет на риск реализации чувств, мотивов и поведения со своей скрытой, или тайной, области. Некоторые психотерапевты считают самоэксплорацию первичным механизмом роста в группе. Человек снимает маску, начинает откровенно говорить о скрытых мотивах, о которых группа вряд ли могла бы догадаться. Речь идет об интимной информации. Кроме различных переживаний и отношений, связанных с чувством вины, сюда относятся события и поступки, которых пациент стесняется.

Важное место отводится обратной связи с возможной конфронтацией. У Р. Корзини этот механизм можно встретить под названием «интеракция». Обратная связь означает, что пациенту становится известно от других членов группы, как они воспринимают его поведение и как оно на них влияет. Согласно А. А. Александрову, этот механизм имеет место как в индивидуальной психотерапии, так и в групповой, но в последней его значение больше. Именно этот механизм А. А. Александров считает главным лечебным механизмом групповой психотерапии. Другие люди могут быть источником той информации о нас самих, которая нам не совсем доступна, находится в области «слепого пятна» нашего сознания. Если при самоэксплорации пациент раскрывает что-то о себе другим из своей тайной, скрытой области, то при обратной связи другие открывают ему что-то новое о нем самом [1].

Отмечается также важность инсайта (озарения), который означает понимание, осознание пациентом неосознаваемых ранее связей между особенностями своей личности и неадаптив-

ными способами поведения. Как отмечает А. А. Александров, «...с определенной точки зрения инсайт можно рассматривать как следствие психотерапии, однако о нем можно говорить как о лечебном факторе, или механизме, так как он прежде всего является средством изменения малоадаптивных форм поведения и устранения невротических симптомов» [1].

Далее речь идет о корректирующем эмоциональном опыте, который представляет собой интенсивное переживание актуальных отношений или ситуаций, благодаря которому происходит коррекция неправильного обобщения, сделанного на основе прошлых переживаний. Суть этого механизма в том, что пациент в условиях психотерапевтической ситуации (индивидуальной или групповой психотерапии) повторно переживает эмоциональный конфликт, который он до сих пор был не в состоянии решить, но реакция на его поведение (психотерапевта или членов группы) отличается от той, на которую он обычно провоцирует окружающих. Разновидностью корректирующего опыта в группе является так называемое «корректирующее повторение первичной семьи» – построение модели семейных отношений пациента в группе.

Затем осуществляется проверка нового поведения («проверка реальности») и обучение новым способам поведения. Согласно осознания старых неадаптивных стереотипов поведения, постепенно осуществляется переход к приобретению новых. При обучении новым способам поведения большую роль играет моделирование, имитация поведения других членов группы и терапевта. Этот механизм лечебного действия И. Ялом называет «имитирующим поведением», а бихевиористы традиционно именуют его «модифицированием» [12, с. 207].

И, наконец, в качестве отдельного механизма рассматривается предоставление информации, в том числе обучение через наблюдение. В группе пациент получает новые знания о том, как люди ведут себя, информацию об отношениях, адаптивных и неадаптивных интерперсональных стратегиях. Речь идет не просто об обратной связи и интерпретации, которые пациент получает в отношении своего собственного поведения, а о сведениях, которые он приобретает в результате своих наблюдений за поведением других (группы или терапевта). Как отмечает А. А. Александров, благодаря этому пациент может взглянуть на одни и те же вещи с разных сторон, ознакомиться с разными мнениями по одному и тому же вопросу. К тому же, он многому учится, даже если сам не принимает активного участия.

Классификацию механизмов лечебного действия психотерапии в соответствии с тремя важнейшими планами функционирования человека – эмоциональным, познавательным (когнитивным) и поведенческим – предложил Б. Д. Карвасарский [4]. Именно соотношение механизмов по трем соответствующим сферам ранее рассматривалось Р. Корсини, однако принцип выделения самих механизмов у Б. Д. Карвасарского несколько отличается.

Так, в процессе индивидуальной психотерапии преимущественно с эмоциональной сферой связаны безусловное принятие, толерантность, интерес, симпатия, забота, катарсис, переживание сильных эмоций, проявление интенсивных личных чувств, альтруизм, перенос, идентификация. В этой же плоскости, но с ориентированностью на будущее, находятся вера и надежда, которые выражают частично осознанную возможность достижения цели.

Преимущественно к когнитивной сфере относятся получение новой информации, советы и рекомендации, интеллектуализация, обратная связь, самоэксплорация, тестирование реальности, универсальность (осознание и ощущение общности). Как отмечает Б. Д. Карвасарский, в эту группу входят механизмы лечебного действия, которые в значительной степени снижают уровень неопределенности представлений пациента о своей болезни, личностных проблемах, ближайших целях и задачах, что приводит к дистанцированию от значимых переживаний, которые служили источником декомпенсации, их обесцениванию. Происходит расширение образа «Я» за счет включения в него аспектов, которые ранее были отторгнутыми: представление о себе, своем поведении, целях, способах их реализации.

К поведенческой сфере Б. Д. Карвасарским отнесены имитационное научение (подражание), десенсибилизация, экспериментирование с новыми формами поведения, приобретение навыков социализации. По его словам, научение в широком смысле при разных формах психотерапии происходит как прямо – через инструкции, рекомендации, команды, советы, так и косвенно – путем наблюдения, моделирования, явного и неявного использования поощрения и наказания [4].

Сгруппировав вышеуказанные (и приведенные другими авторами) механизмы лечебного действия психотерапии, а также приняв во внимание результаты соответствующего опроса самих пациентов, Б. Д. Карвасарский выделил три базовых, или основ-

ных, механизма. Это – конфронтация, корригирующее эмоциональное переживание (коррективный эмоциональный опыт) и научение, которые охватывают все три плоскости изменений – когнитивную, эмоциональную и поведенческую [3; 5; 9].

Конфронтация понимается как «столкновение» пациента с самим собой, со своими проблемами, конфликтами, установками, отношениями, эмоциональными и поведенческими стереотипами и осуществляется за счет обратной связи. Понятие обратной связи является очень важным для групповой психотерапии. И именно конфронтация, по мнению большинства авторов, является ведущим механизмом лечебного действия групповой психотерапии. В психотерапевтической группе, благодаря наличию обратной связи, каждый из участников получает информацию о том, какие реакции у окружающих вызывает его поведение, как он воспринимается другими, как они реагируют на его поведение, как понимают и интерпретируют его, как его поведение влияет на других, в каких случаях его интерпретация эмоционального содержания межличностной ситуации оказывается неадекватной и влечет за собой столь же неадекватную реакцию окружающих.

Обратная связь дает возможность участнику группы понять и оценить собственную роль в типичных для него межличностных конфликтах и тем самым осознать собственные проблемы, соотнося прошлое и настоящее. Б. Д. Карвасарским отмечается, что при групповой психотерапии обратная связь является многоплановой, поскольку осуществляется между каждым из членов группы и группой как целым. Психотерапевтическая группа предоставляет пациенту не просто обратную связь – информацию о том, как он воспринимается другим человеком, но и дифференцированную обратную связь, обратную связь от всех участников группы, которые могут по-разному воспринимать и понимать его поведение и по-разному на нее реагировать. Таким образом, пациент видит себя во множестве «зеркал», которые отражают разные стороны его личности. Дифференцированная обратная связь дает не только разноплановую информацию для совершенствования самопонимания, но и помогает пациенту научиться различать нюансы в собственном поведении [4].

Корректирующее эмоциональное переживание, или коррективный эмоциональный опыт, включает несколько аспектов, и прежде всего – эмоциональную поддержку. Эмоциональная поддержка означает для пациента принятие его другими, призна-

ние его человеческой ценности и значимости, уникальности его внутреннего мира, готовность понимать его, исходя из его собственных отношений, установок и ценностей. Эмоциональная поддержка оказывает положительное стабилизирующее воздействие на самооценку, повышает степень самоуважения и, таким образом, корректирует такой важнейший элемент системы отношений, как отношение к себе.

Научение в процессе психотерапии осуществляется прямо и косвенно. При групповой психотерапии именно группа выступает как модель реального поведения пациента, в которой он проявляет типичные для него поведенческие стереотипы, и таким образом создаются условия для исследования пациентом собственного межличностного взаимодействия, собственного поведения, что позволяет выделить в нем конструктивные и неконструктивные элементы, которые приносят удовольствие или вызывают негативные переживания. Групповая ситуация является ситуацией иного, реального, эмоционального межличностного взаимодействия, что в значительной степени облегчает отказ от неадекватных стереотипов поведения и выработку навыков полноценного общения. Эти изменения подкрепляются в группе, пациент начинает ощущать свою способность к изменениям, которые приносят удовлетворение ему самому и позитивно воспринимаются другими [4].

Существуют и попытки выделения основных механизмов, учитывающих ведущую форму построения самого психотерапевтического процесса [5; 6].

И. Ялом выделяет следующие механизмы лечебного воздействия в групповой психотерапии.

1. Сообщение информации: получение пациентом в ходе групповой психотерапии разнообразных сведений об особенностях человеческого поведения, межличностного взаимодействия, конфликтов, психического здоровья и пр.; выяснение причин возникновения и развития нарушений, информация о сущности психотерапии и протекании психотерапевтического процесса; информационный обмен между участниками группы. Подобная информация поступает в процессе общения с другими и знакомства с их проблемами.

2. Внушение надежды: появление надежды на успех лечения под влиянием улучшения состояния других пациентов и собственных достижений. Успех психотерапии других пациентов служит в качестве позитивной модели, открывает оптимистические



перспективы. В наибольшей степени этот фактор действует в открытых психотерапевтических группах.

3. Универсальность страданий: переживание и понимание пациентом того, что он не одинок, что другие члены группы также имеют проблемы, конфликты, переживания, симптомы. Такое понимание способствует преодолению эгоцентрической позиции и появлению чувства общности и солидарности с другими, а также повышает самооценку.

4. Альтруизм: возможность в процессе групповой психотерапии помогать друг другу, делать что-то для другого. Помогая другим, пациент становится более уверенным в себе, он чувствует себя способным быть полезным и нужным, начинает больше уважать себя и верить в собственные возможности.

5. Корректирующая рекапитуляция первичной семейной группы: пациенты обнаруживают в группе проблемы и переживания, идущие из родительской семьи, чувства и способы поведения, характерные для родительских и семейных отношений в прошлом. Выявление и реконструкция прошлых эмоциональных и поведенческих стереотипов в группе дает возможность их терапевтической переработки, исходя из актуальной ситуации, когда психотерапевт выступает в роли родителя для пациентов, а другие участники – в ролях братьев, сестер и других членов семьи.

6. Развитие техники межличностного общения: пациенты имеют возможность за счет обратной связи и анализа собственных переживаний увидеть свое неадекватное межличностное взаимодействие и в ситуации взаимного принятия изменить его, выработать и закрепить новые, более конструктивные способы поведения и общения.

7. Имитационное поведение: пациент имеет возможность научиться более конструктивным способам поведения за счет подражания психотерапевту и другим успешным членам группы.

8. Интерперсональное влияние: получение новой информации о себе за счет обратной связи, что приводит к изменению и расширению образа «Я», возможность возникновения в группе эмоциональных ситуаций, с которыми пациент ранее не мог справиться, их вычленение, анализ и обработка.

9. Групповая сплоченность: привлекательность группы для ее членов, желание остаться в группе, чувство принадлежности к группе, доверие, принятие группой и взаимное одобрение друг друга, чувство «Мы» группы. Групповая сплоченность рассмат-

ривається як фактор, аналогічний отношениям «психотерапевт – пацієнт» в індивідуальній психотерапії.

10. Катарсис: отреагування, емоціональна розгрузка, вираження сильних почувань в групі [11].

Г. Л. Исуріна і інші автори в якості основних механізмів лікувального дієвства групової психотерапії вказують наступні: участь в групі, емоціональну підтримку, самоисследование і самоуправління, зворотню зв'язь (конфронтацію), контроль, корективний емоціональний досвід, перевірку і обурчення новим способам поведіння, отримання інформації і розвиток соціальних навичок [2; 6].

**Выводи.** Исследования, проведенные в последние годы, показали, что резонанс целей достигается в процессе психотерапии, отработки целеполагания («создание рамки психотерапевтических целей») также относятся к эффективным механизмам лечебных воздействий в семейной психотерапии. Раскрытие психотерапевтических механизмов лечебных воздействий и интервенций позволяет не только определить универсальные составляющие психотерапевтического процесса, но и установить точки пересечения феноменов «лечение души» и «лечение душой» в рамках различных психотерапевтических парадигм.

#### Список использованных источников

1. Александров А. А. Психотерапия : учеб. пособ. / А. А. Александров. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.
2. Исуріна Г. Л. Групповые методы психотерапии и психокоррекции / Г. Л. Исуріна // Методи психологічної діагностики і корекції в клініці. – Л. : Медицина, 1983. – С. 231–255.
3. Карвасарский Б. Д. Психотерапия / Б. Д. Карвасарский. – М. : Медицина, 1985. – 303 с.
4. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология / Б. Д. Карвасарский. – [4-е изд.]. – М. : Питер, 2011. – 864 с.
5. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2000. – 1024 с.
6. Психотерапия : учебник / под ред. Б. Д. Карвасарского. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2002. – 672 с.
7. Роджерс К. О групповой психотерапии / К. Роджерс. – М. : Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.
8. Роджерс К. О становлении личности: психотерапия глазами психотерапевта / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.

9. Соколова Е. Т. Психотерапия: теория и практика : учеб. пособ. / Е. Т. Соколова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 314 с.
10. Федоров А. П. Когнитивно-поведенческая психотерапия / А. П. Федоров. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.
11. Ялом И. Групповая психотерапия / И. Ялом. – СПб., 2000. – 576 с.
12. Current psychotherapies / ed. by Raymond Corsini. – Itasca, Illinois : F. E. Peacock Publishers, inc., 1974. – 502 p.

#### **Spisok ispol'zovannyh istochnikov**

1. Aleksandrov A. A. Psihoterapija : ucheb. posob. / A. A. Aleksandrov. – SPb. : Piter, 2004. – 480 s.
2. Isurina G. L. Gruppovye metody psihoterapii i psihokorrekcii / G. L. Isurina // Metody psihologicheskoi diagnostiki i korrekcii v klinike. – L. : Medicina, 1983. – S. 231–255.
3. Karvasarskij B. D. Psihoterapija / B. D. Karvasarskij. – M. : Medicina, 1985. – 303 s.
4. Karvasarskij B. D. Klinicheskaja psihologija / B. D. Karvasarskij. – [4-e izd.]. – M. : Piter, 2011. – 864 s.
5. Psihoterapevticheskaja jenciklopedija / pod red. B. D. Karvasarskogo. – SPb. : Piter, 2000. – 1024 s.
6. Psihoterapija : uchebnik / pod red. B. D. Karvasarskogo. – [2-e izd.]. – SPb. : Piter, 2002. – 672 s.
7. Rodzhers K. O gruppovoj psihoterapii / K. Rodzhers. – M. : Gil'-Jestel', 1993. – 224 s.
8. Rodzhers K. O stanovlenii lichnosti : psihoterapija glazami psihoterapevta / K. Rodzhers. – M. : Progress, 1994. – 480 s.
9. Sokolova E. T. Psihoterapija: teorija i praktika : ucheb. posob. / E. T. Sokolova. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. – 314 s.
10. Fedorov A. P. Kognitivno-povedencheskaja psihoterapija / A. P. Fedorov. – SPb. : Piter, 2002. – 352 s.
11. Jalom I. Gruppovaja psihoterapija / I. Jalom. – SPb., 2000. – 576 s.
12. Current psychotherapies / ed. by Raymond Corsini. – Itasca, Illinois : F. E. Peacock Publishers, inc., 1974. – 502 p.

*Received January 18, 2018*

*Revised February 12, 2018*

*Accepted March 1, 2018*

УДК [159.955+159.956]

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.250-261

*Л. А. Мойсеєнко*

*Lmoiseyenko@i.ua*

*О. М. Витвицька*

*okvitvitska@ukr.net*

*Г. М. Кулініч*

*Ivan.Kulinich@knauf.ua*

## СТРАТЕГІЯ КОМБІНУВАННЯ ЯК МИСЛЕННЄВИЙ МЕХАНІЗМ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТВОРЧОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ЗАДАЧІ

---

Moiseienko L. A. The strategy of combination as a mental mechanism for solving a creative mathematical problem / L. A. Moiseienko, O. M. Vytvytska, H. M. Kulinich // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2018. – P. 250–261.

---

**L. A. Moiseienko, O. M. Vytvytska, H. M. Kulinich. The strategy of combination as a mental mechanism for solving a creative mathematical problem.** The article deals with the issues of psychological essence of mechanisms for solving a creative mathematical problem.

According to the results of the analysis of research in mathematical thinking, its creative character has been stated and an approach to its study has been identified through the analysis of dominant mental activities in solving creative mathematical problems. The authors have distinguished three components of the process: the process of understanding, the process of forecasting and approbation process. It has been established that combination actions occur throughout all components of the process of creative mathematical thinking, and the analysis of combination in such processes has been carried out.

It has been found out that in some cases the mental actions of combination become mental tendencies and can take place during either one component process or several processes, turning into prevailing mental trends, and lead to the effectiveness of the search process. The emphasis has been put on the significance of subjective confidence in quality of the obtained result, in possibility of continuation of mental actions with the use of combination.

L. A. Moiseienko – the scientific contribution of the co-author is 40% ,

O. M. Vytvytska – the scientific contribution of the co-author is 30% ,

H. M. Kulinich – the scientific contribution of the co-author is 30% .

© Л. А. Мойсеєнко, О. М. Витвицька, **250**

Г. М. Кулініч

It has been proved that in case when the tendency for combination prevails throughout all the process components and the subject receives the subjective confidence in the correctness of his actions, this tendency is transformed into a mental strategy of combination, which provides a positive result of the mental search process aimed at solving a creative mathematical problem.

**Key words:** creative mathematical thinking, understanding, forecasting, approbation, combination, mental trend, mental strategy.

**Л. А. Мойсеєнко, О. М. Витвицька, Г. М. Кулініч. Стратегія комбінування як мисленнєвий механізм розв'язування творчої математичної задачі.** У статті розглянуто питання стосовно психологічної сутності дії мисленнєвої стратегії комбінування як механізму розв'язування творчої математичної задачі.

За результатами аналізу досліджень математичного мислення констатовано його творчий характер та означено підхід до його вивчення шляхом аналізу переважаючих мисленнєвих дій у процесі розв'язування творчих математичних задач. Авторами виокремлено три складові процеси: процес розуміння, процес прогнозування й апробаційний процес. Установлено, що комбінаторні дії зустрічаються упродовж усіх складових процесів творчого математичного мислення та проведено аналіз комбінування у цих процесах.

З'ясовано, що у деяких випадках мисленнєві дії комбінування набувають стану мисленнєвих тенденцій і можуть мати місце або упродовж будь-якого складового процесу, або кількох процесів, перетворюючись у переважаючі мисленнєві тенденції і ведучи до результативності пошукового процесу. Зроблено акцент на значущості суб'єктивної впевненості у якості отриманого результату, в можливості продовження мисленнєвих дій із застосуванням комбінування.

Доведено, що у випадку, коли тенденція до комбінування переважає упродовж усіх складових процесів і суб'єкт отримує суб'єктивну впевненість у правильності своїх дій, така тенденція перетворюється в мисленнєву стратегію комбінування, що забезпечує позитивний результат пошукового мисленнєвого процесу, спрямованого на розв'язування творчої математичної задачі.

**Ключові слова:** творче математичне мислення, розуміння, прогнозування, апробація, комбінування, мисленнєва тенденція, мисленнєва стратегія.

**Постановка проблеми.** Одним із фундаментальних завдань, що ставить перед собою психологія, є дослідження мисленнєвого процесу, спрямованого на вирішення творчих завдань у різних галузях науки і техніки. У цій царині знаходиться дослідження творчого математичного мислення, адже, по-перше, математика активно застосовується у вирішенні різноманітних завдань; по-

друге, аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що процес мислення можна трактувати, як процес розв'язування задач. Із цього приводу К. О. Славська зауважує: «Мислення реально здійснюється як розв'язування задач» [8, с. 210] Саме тому дослідження процесу розв'язування задач (зокрема, математичних) є дослідженням мислення людини, спрямованого на вирішення творчих завдань.

Мисленневий процес, спрямований на розв'язування математичної проблеми, з одного боку, спирається на відомі алгоритми розв'язування багатьох математичних задач (для розв'язування певного типу задач існує вказівка про конкретні операції та їх послідовність виконання на шляху до знаходження розв'язку) [2; 7; 11], а тому природним є застосування дій, аналогічних до таких алгоритмів. З іншого боку, дії за аналогією поєднуються з іншими мисленневими прийомами, які часто передують аналогії, підводячи нову математичну задачу до відомої (аналогічної). Часто поставлена математична проблема спершу нічим не нагадує вже відому і розв'язану раніше задачу. Інші дії (ніж дії за аналогією) сприяють усвідомленню можливості застосувати відомий мисленневий прийом. Одним із таких «інших» мисленневих прийомів є мисленнєве комбінування. Такий стан справ висуває *проблему дослідження місця і ролі комбінаторних дій у творчому математичному мисленні*.

Отже, означуючи творче мислення як цілеспрямовану діяльність, у процесі якої здійснюється обробка інформації, дослідники підкреслюють неможливість його функціонування без опори на знання і минулий досвід і, водночас, указують на необхідність виходу за межі наявних знань і досвіду. Це відбувається за допомогою певних мисленневих операцій, що селекціонуються і скеровуються *мисленнєвою стратегією* – суб'єктивною перевагою у використанні тих чи інших мисленневих операцій. Ці переваги охоплюють і особливість творчої задачі, і суб'єктивні мисленневі вподобання; вони відображають взаємодію процесуальної і особистісної складових творчого мислення; вони охоплюють всі складові процеси і етапи при розв'язуванні творчих задач. Саме тому, із нашої точки зору, *актуальним* є вивчення сутності, змісту і функціонування *мисленневих стратегій комбінування* у творчому математичному мисленні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить, що серед науковців не існує

єдиного трактування поняття «стратегія». Виникнувши під впливом кібернетики серед американських психологів (наукові розробки Вінера, Шеннона), такий підхід почав упроваджуватися у дослідженнях психології мислення (Дж. Брунер, Ж. Гуднау, Д. Остін), зокрема при дослідженні процесу розв'язування задач. Із позиції Дж. Брунера, одного з провідних американських психологів у галузі дослідження пізнавальних процесів, стратегія розв'язування задачі є варіативною системою закономірностей, на яку можуть впливати об'єкт пошуку й особливості ситуації, у якій ведеться цей пошук [10]. А польський психолог Ю. Козелецький визначає стратегію як сукупність правил і положень, які приймає той, хто розв'язує задачу, і на які він опирається під час прийняття рішень, дотримуючись системи правил (вибраної стратегії) [3].

Підхопили стратегіальний підхід у дослідженні мислення і радянські психологи. Зокрема, вивчаючи процес розв'язування задач, Л. Л. Гурова трактує стратегію як план дій суб'єкта, що виражається одним із можливих способів розв'язку, який людина формує або вибирає з відомих їй, щоб за допомогою цього способу розв'язати задачу [1]. А Т. В. Корнілова обґрунтовує поняття стратегії як узагальнений план дій людини, в якому пов'язані далекі й близькі, кінцеві й проміжні цілі, тобто, як певну структуру, остаточний розвиток якої здійснюється у процесі розв'язування задачі [4].

Зазначимо, що вже на початку 1960-х років вітчизняна школа психології творчості розпочала дослідження стратегій розв'язування завдань, що з часом переросло у самостійну Київську школу психологічних досліджень стратегій творчої діяльності. Роботи В. О. Моляко з вивчення формування конструкторського задуму можна вважати своєрідною точкою відліку у вивченні стратегій творчої діяльності людини [6]. На сьогодні українськими психологами здійснено низку досліджень психологічної сутності функціонування стратегій розв'язування розумових задач у кількох напрямках: теоретичні й методичні питання дослідження стратегій творчої діяльності (В. О. Моляко, В. М. Бондаровська, Т. К. Чмут, М. Л. Смульсон, С. О. Ніколаєнко та інші); дослідження особливостей прояву розумових стратегій у технічному, науковому, педагогічному, художньому, економічному, математичному, лінгвістичному й інших видах творчої діяльності (В. О. Моляко, В. С. Дудник, С. М. Симоненко, П. П. Гор-



ностаї, В. М. Чорнобровкін, Л. А. Мойсеєнко, М. А. Корнеєв та інші); дослідження стратегій діяльності студентів і професійних працівників (В. О. Моляко, В. В. Карпенко, С. М. Ніколаєнко та інші).

Узагальнюючи позиції українських дослідників щодо сутності поняття «стратегія мислення», зазначимо, що термін «стратегія» може бути застосований для аналізу творчої діяльності, тобто для такої діяльності, коли суб'єкт, стикаючись із необхідністю розв'язати нову творчу задачу, не має змоги застосувати відомі йому алгоритми, способи і методи розв'язування задач. У такому випадку виявляються потенції особистості, що і відображається у виборі суб'єктом тієї чи іншої стратегії. Саме тому визначення поняття стратегії за допомогою таких термінів, як план, структура, схема, набір правил тощо, є не до кінця виправданим, оскільки ці терміни позначають деяку сукупність прийомів, які міцно закріпилися в діяльності, тобто щось незмінне. Стратегія ж більшою мірою пов'язана з характеристиками суб'єкта, що розв'язує задачу. Крім того, стратегія розв'язування вказує на закономірності у процесі розв'язування, зумовлені психологічними чинниками, тобто має власний психологічний зміст і є ланцюгом суб'єктивних актів – у виборі того чи іншого орієнтира, методу перетворення конкретної мікροструктури тощо. Стратегія завжди індивідуалізована, завжди має специфічний особистісний відтінок. Суб'єкт під дією однієї і тієї ж стратегії може складати різні плани, упроваджувати різні способи розв'язування конкретної задачі [6; 9].

Стратегія, як гнучка система суб'єктивно привабливих дій, функціонує впродовж усього процесу розв'язування задач: у вивченні умови задачі; під час пошуку шляху розв'язування; у втіленні проекту розв'язку. Це дає підстави розглядати функціонування мисленнєвої стратегії на кожному етапі процесу розв'язування задачі (вивчення умови задачі, побудова проекту розв'язку, перевірка проекту розв'язку), впродовж кожного складового процесу, що міститься у процесі розв'язування творчої задачі (процесу розуміння, процесу прогнозування, апробаційного процесу) [5]. Фактично, виявлення сутності стратегії можливе шляхом аналізу мисленнєвих прийомів, що мають місце при вивченні умови задачі, через зміст гіпотез стосовно розв'язку задачі, через переважаючі мисленнєві операції, що застосовуються при оперуванні зі структурними елементами задачі, через спів-

віднесення мисленнєвого результату з умовою і вимогою задачі (апробаційні дії).

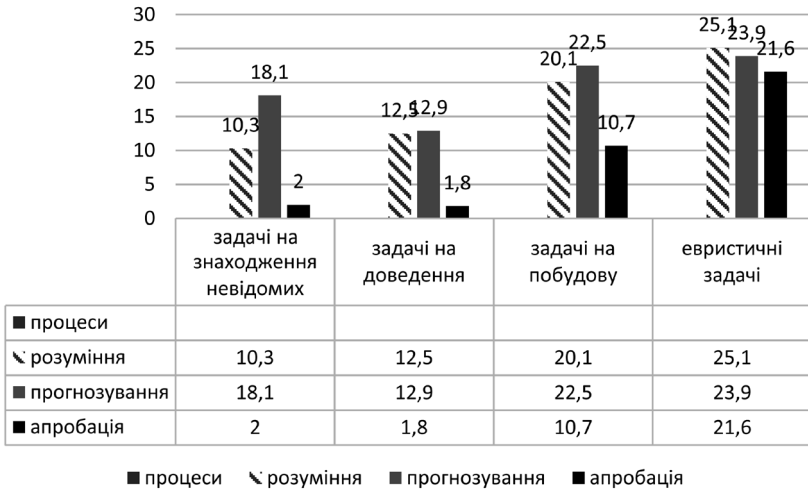
В українській психологічній школі виокремлюють кілька мисленнєвих стратегій: аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальна. У цій статті досліджується функціонування стратегії комбінування у творчому математичному мисленні студентів технічного вишу. Зауважимо, що процес навчання в технічному виші передбачає опанування великим обсягом математичних знань і формування в студентів умінь і навичок послуговуватися ними під час вирішення технічних завдань. Отже, **мета нашої статті** – аналіз змісту, психологічної сутності, функціонування мисленнєвої стратегії комбінування упродовж розв'язування різних творчих математичних задач студентами технічного вишу.

**Виклад основного матеріалу.** Ми провели експериментальне дослідження творчого математичного мислення студентів Івано-Франківського національного технічного університету нафти й газу в процесі розв'язування ними математичних задач. Кожен студент із 435 досліджуваних розв'язав по 20 різних математичних задач (на знаходження невідомої величини, на доведення, на побудову, евристичних задач). Це дало нам змогу дослідити сутність, зміст і роль мисленнєвих стратегій загалом і стратегії комбінування зокрема.

Наголосимо, що ми вважаємо творчий мисленнєвий процес, спрямований на розв'язування математичної проблеми, триєдиним процесом, який включає процес розуміння задачі, процес формування її розв'язку і процес апробації знайденого розв'язку. Ці процеси, проникаючи один в одного, взаємодоповнюють їх, а результат одного зі складових процесів має свою значущість і для решти [5]. Тому про мисленнєву стратегію варто судити, аналізуючи саме такі складові процеси, виявляючи її присутність у мисленнєвих діях кожного процесу, вивчаючи її вплив на результативність кожної складової. Саме тому можна припустити, що мисленнєву стратегію комбінування можливо виявити не лише у певному складовому процесі, не лише при розв'язуванні певного класу задач. Вона носить суб'єктивний характер і спирається на установки, знання, вміння, навички, впадобання того, хто розв'язує математичну задачу впродовж усього процесу розв'язування різноманітних математичних задач.

Підтвердженням цього припущення є емпіричні дані, отримані нами у процесі аналізу розв'язування задач різних класів

(задач на знаходження невідомої величини, на доведення, на побудову, евристичних задач). Ми отримали підтвердження того, що комбінаторні дії застосовуються упродовж розв'язування всіх зазначених класів задач. Окрім того, можна констатувати, що комбінаторні дії мають місце впродовж усіх трьох складових процесів пошуку розв'язку математичних задач. Однак їх прояви різні на кожному з них. Для цього продемонструємо кількісні дані за допомогою діаграми на рис. 1.



**Рис. 1. Кількісна оцінка використання комбінування при розв'язуванні задач різних класів:**  
**ряд 1 – задачі на знаходження невідомої величини; ряд 2 – задачі на доведення; ряд 3 – задачі на побудову; ряд 4 – евристичні задачі**

Наприклад, у процесі розуміння поодинокі комбінаторні дії можна виявляти як на кожному його мікроетапі, так і фіксувати деяку стійкість мисленнєвої переваги комбінувати структурні елементи задачі впродовж усього процесу розуміння задачі. Результативність комбінування у процесі розуміння задачі також різна: може привести як до вірного результату, так і до хибного. Більш того, розуміння математичної задачі може настати за допомогою комбінування. У цих випадках після аналізу, співставлення й перекомбінування складових частин задачі конструюється цілісне бачення її змісту. Відбувається перебудова

структури задачі, й на цій основі виявляються нові зв'язки між елементами, нові можливості залучення відомих теоретичних фактів, нових властивостей утворених зв'язків. Таким є, наприклад, комбінування елементів у правій частині нерівності, яку необхідно було довести:  $x^2 - 3x + y^2 + 3 > 0$ . Наступний її запис:  $(x^2 - 3x + 3) + y^2 > 0$  дозволяє трактувати вимогу довести вихідну нерівність як вимогу довести, що  $x^2 - 3x + 3 > 0$ , а це достовірно.

У процесі розуміння математичної задачі, на основі певного перекомбінування структурних елементів задачі, виникають нові математичні об'єкти зі своїм власним змістом і власним значенням. Математичні поняття за допомогою пам'яті розгортаються у структурні одиниці з певними властивостями. Низка окремих структурних елементів за допомогою різних математичних означень і алгоритмів «згортається», «склеюється» в один цілісний елемент, що набуває своїх власних властивостей. При цьому втрачають актуальність властивості, притаманні складовим частинам. Так можна означити результат комбінаторних дій, що мали місце упродовж розуміння задачі, й у такій якості вони набувають значущості для подальшого *процесу прогнозування* розв'язку.

Такі дії приводять до переформулювання задачі на «свою» мову («...задача подібна до...», «...задача на складання рівняння» тощо), внаслідок чого формується деяка модель проблемної ситуації, описаної задачею, з якої виникає первинне поняття про розв'язок, що породжує гіпотезу, спрямовану на її реалізацію. Така гіпотеза часто стосується подолання того суб'єктивно значущого місця у сформованій моделі задачі, яка функціонує в цей момент розв'язування, що створює головну перешкоду для відшукування розв'язку, є її «міцним горішком», подолавши який, відкриється можливість знайти її розв'язок. Саме так може виникнути ідея об'єднати чи розчленувати структурні елементи, переставити частину з них чи щось додати до них тощо. Іншими словами – застосувати комбінаторні дії.

Отже, за допомогою комбінаторних дій удосконалюється функціонуюча модель проблемної ситуації, описаної задачею, а висунута гіпотеза розв'язування конкретизується. Через певний час, на основі мисленнєвих операцій (часто знову пов'язаних із комбінуванням), провідна гіпотеза наповнюється деталями, різними функціональними взаємозв'язками. Із ледь помітної переваги пошуку в конкретному напрямку вона перетворюється

ся у суб'єктивне переконання результативності такого напряму пошуку. Таке переконання настає на основі детальної апробації відповідності обраного шляху розв'язку умові задачі, що також може проходити за допомогою комбінування. Результативність комбінування у процесі прогнозування також різна і може привести як до вірного результату, так і до хибного.

У процесі розв'язування низки математичних задач виникають зорові образи, пов'язані з уявленням структурних елементів конкретної задачної ситуації. Такі образи також піддаються перекомбінуванню, що сприяє пошуку розв'язку. Наприклад, виникають образи геометричних фігур, про які йдеться у задачі, чи образ графіка функції з характерною для певної задачі властивістю (графік зростаючої функції).

Мисленнєва діяльність супроводжується *апробацією* мисленнєвих результатів. Органічно вплітаючись у пошуковий процес, апробація проміжних мисленнєвих дій значною мірою коригує його. Операційний компонент апробації вміщує методи зіставлення проміжних гіпотез математичного мислення чи сформованої гіпотези розв'язку з умовою, вимогою математичної задачі й певною математичною теорією, що, як і будь-який мисленнєвий процес, ґрунтується на мисленнєвих операціях і підпорядковується суб'єктивним мисленнєвим тенденціям.

Ми часто спостерігали у процесі апробації використання комбінування. Наприклад, при розв'язуванні задач із параметрами у процесі апробації доводиться розглядати різні варіанти гіпотези розв'язку (залежно від співвідношення параметрів). Адже апробувати математичний результат можна на основі співставлення складових частин задачі, конструювання якогось відомого математичного об'єкта на основі гіпотези розв'язку.

Даючи загальну характеристику функціонування комбінаторних дій у процесі розв'язування математичної задачі, варто звернути увагу на їх зміст і частоту використання під час розв'язування задач різних класів (рис. 1). Зокрема, можна констатувати, що комбінаторні дії застосовуються частіше при розв'язуванні задач на побудову й евристичних задач. І, якщо задачі на побудову за змістом вимагають застосування комбінаторних дій, то евристичні задачі є, на нашу думку, більш креативними. Вони не допускають прямого використання відомих аналогів. Це означає, що такі математичні задачі активізують комбінаторні дії. При цьому такий ефект спостерігається впродовж усіх складових пошукового мисленнєвого процесу (розуміння задачі, фор-

мування її розв'язку, апробації мисленневих результатів) задач різних класів.

Отже, наше експериментальне дослідження процесу розв'язування математичних задач студентами показало, що в пошуковій діяльності часто мають місце комбінаторні дії. Більш того, ми констатували суб'єктивні переваги послуговуватися саме комбінуванням. Це мало місце упродовж розуміння задачі: у процесі розуміння умови; у процесі пошуку розв'язку, коли студент обмірковував наступний мисленневий крок, зупиняючись для перекомбінування елементів (при цьому такі дії нагадували стоп-кадр); при апробуванні мисленневих результатів і для глибшого розуміння сутності розв'язку. Це стосувалося прогнозування розв'язку, коли структурні елементи комбінувалися так, щоб реалізувати провідну гіпотезу. Комбінаторні дії ставали деколи переважаючими у процесі апробації знайдених розв'язків (проміжних чи кінцевого). Тобто, можна стверджувати, що ми фіксували у деяких студентів переродження епізодичного використання комбінаторних дій у мисленнєву тенденцію комбінування впродовж розуміння задачі, чи впродовж прогнозування її розв'язку, чи впродовж апробації мисленневих знахідок. Така тенденція могла відноситися лише до одного з трьох зазначених процесів. Однак ми зустрічали випадки, коли мисленнєва тенденція комбінування набувала стійкого характеру і проявлялася у двох чи трьох складових процесах, тобто перетворювалася у переважаючу мисленнєву тенденцію.

Мисленнєві тенденції не мають локального характеру і не відносяться до певної задачі. Вони мають суб'єктивний характер і спираються на установки, знання, вміння, навички, уподобання того, хто розв'язує творчу математичну задачу, що значною мірою визначено ще до початку пошукового процесу. Яскраво проявляючись у процесі розуміння, формування гіпотези розв'язку, ці тенденції потребують завершення – суб'єктивного переконання у відповідності результату розв'язування задачі її змісту. Мисленнєві тенденції розвиваються аж до мисленневих стратегій усього пошукового процесу і стають такими завдяки виникненню суб'єктивної впевненості у правильності пошукових дій, що, своєю чергою, є психологічним результатом процесу апробації.

**Висновки.** Можна констатувати, що комбінаторні дії спостерігаються впродовж усього пошукового процесу, спрямованого

на розв'язування творчої математичної задачі, впродовж усіх трьох складових процесів пошуку розв'язку математичних задач. Із часом мисленнева перевага використання комбінування може стати переважаючою мисленневою тенденцією, що охоплює один або кілька мисленневих процесів (розуміння, прогнозування, апробацію) – певною закономірністю у прийнятті рішень. Якщо така тенденція доповнюється суб'єктивною впевненістю у правильності розв'язку, вона стає стратегією аналогізування.

**Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є аналіз психологічного впливу особистісного аспекту на функціонування стратегії комбінування у процесі розв'язування творчої математичної задачі. Такий аналіз був би досить інформативним, якби вдалось з'ясувати залежність змісту мисленневої стратегії комбінування від мисленневих стилів того, хто розв'язує математичну задачу.**

#### **Список використаних джерел**

1. Гурова Л. Л. Процессы понимания в развитии мышления / Л. Л. Гурова // Вопр. психологии. – 1986. – № 2. – С. 126–137.
2. Клайн М. Математика. Поиск истины / М. Клайн. – М. : Мир, 1988. – 295 с.
3. Козелецкий Ю. Психологическая теория решения / Ю. Козелецкий ; пер. с польск. – М. : Прогресс, 1979. – 504 с.
4. Корнилова Т. В. О типах интеллектуальных стратегий принятия решений / Т. В. Корнилова // Вестник Московского ун-та. Серия XIV : Психология. – 1985. – № 3. – С. 11–24.
5. Мойсеєнко Л. А. Психологія творчого математичного мислення / Л. А. Мойсеєнко. – Івано-Франківськ : Факел, 2003. – 481 с.
6. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 136 с.
7. Мордухай-Болтовский Д. Д. Философия, Психология. Математика / Д. Д. Мордухай-Болтовский. – М. : Серебряные нити, 1998. – 552 с.
8. Славская К. А. Мысль в действии / К. А. Славская. – М. : Политиздат, 1968. – 208 с.
9. Borkowski J. G. Impulsivity and strategy transfer: metamemory as mediator / J. G. Borkowski et al. // Child Development. – 1983. – Vol. 54. – P. 459–473.



10. Bruner J. S. A study of thinking / J. S. Bruner, J. J. Goodnow, G. A. Austin. – New York, 1956.
11. Schoenfeld A. H. Mathematical problem solving / A. H. Schoenfeld. – New York : Academic Press, 1985. – 412 p.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Gurova L. L. Processy ponimaniya v razvitii myshleniya / L. L. Gurova // Vopr. psihologii. – 1986. – № 2. – S. 126–137.
2. Klajn M. Matematika. Poisk istiny / M. Klajn. – M. : Mir, 1988. – 295 s.
3. Kozeleckij Ju. Psihologicheskaja teorija resheniya / Ju. Kozeleckij ; per. s pol'sk. – M. : Progress, 1979. – 504 s.
4. Kornilova T. V. O tipah intellektual'nyh strategij prinjatija reshenij / T. V. Kornilova // Vestnik Moskovskogo un-ta. Seriya XIV : Psihologija. – 1985. – № 3. – S. 11–24.
5. Mojsejenko L. A. Psihologija tvorchogo matematychnogo myslennja / L. A. Mojsejenko. – Ivano-Frankivs'k : Fakel, 2003. – 481 s.
6. Moljako V. A. Psihologija konstruktorskoj dejatel'nosti / V. A. Moljako. – M. : Mashinostroenie, 1983. – 136 s.
7. Morduhaj-Boltovskij D. D. Filosofija, Psihologija. Matematika / D. D. Morduhaj-Boltovskij. – M. : Serebrjanye niti, 1998. – 552 s.
8. Slavskaja K. A. Mysl' v dejstvii / K. A. Slavskaja. – M. : Politizdat, 1968. – 208 s.
9. Borkowski J. G. Impulsivity and strategy transfer: metamemory as mediator / J. G. Borkowski et al. // Child Development. – 1983. – Vol. 54. – P. 459–473.
10. Bruner J. S. A study of thinking / J. S. Bruner, J. J. Goodnow, G. A. Austin. – New York, 1956.
11. Schoenfeld A. H. Mathematical problem solving / A. H. Schoenfeld. – New York : Academic Press, 1985. – 412 p.

*Received January 3, 2018*

*Revised February 2, 2018*

*Accepted February 22, 2018*

## **МОДЕЛЮВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕБІГУ ПРАКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОФІЦЕРА– ОРГАНІЗАТОРА МОРАЛЬНО–ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЯХ**

---

Moskaliow I. O. Modelling of the practical thinking peculiarities of the officer-organizer of moral and psychological support in the problematic situations / I. O. Moskaliow // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 262–273.

---

**I. O. Moskaliow. Modelling of the practical thinking peculiarities of the officer-organizer of moral and psychological support in the problematic situations.** The article deals with the analysis of the particularities' activities of the officer-organizer of moral and psychological support. The definition of such concepts as «problem» and «problematic situation» are given. Also the analysis of previous researches in the field of psychology on the study of practical thinking has been carried out. The classification of problematic situations is proposed basing on the research of leading scientists. The main purpose of the author is to form and to substantiate theoretical model of practical thinking of an officer-organizer of moral and psychological training in the military unit. The peculiarities of the tasks of moral and psychological support through the functions performed by the officer of moral and psychological support are determined. Using a concrete example that the practitioner applies all the functions assigned in a balanced and harmonious manner shows that his activity is multifunctional. It is also grounded that there is a significant proportion of tasks that require the formulation of the problem, supercomplex tasks, are present in the practice of the officer-organizer of moral and psychological support. The solution of these problems especially requires the development of advanced practical thinking. The analysis of the relation of concepts is made: problem – strategy – solution. The above mentioned theoretical model demonstrates the reduction of the «uncertainty zone» in the process of practical thinking from the formulation of the problem, the choosing of the strategy to the development of a specific solution.

**Key words:** moral and psychological support, practical thinking, problematic situation, problem, uncertainty, decision-making, officer-organizer.

**І. О. Москальов. Моделювання особливостей перебігу практичного мислення офіцера-організатора морально-психологічного забезпечення у проблемних ситуаціях.** У статті здійснено аналіз специфіки діяльності офіцера-організатора морально-психологічного забезпечення (далі – МПЗ). Дано визначення таких понять, як «проблема» та «проблемна ситуація». Проведено ґрунтовний аналіз попередніх досліджень у галузі психології з дослідження практичного мислення. Здійснено класифікацію проблемних ситуацій, виходячи з досліджень провідних науковців. Основною метою, що ставилася автором, є: формування й обґрунтування теоретичної моделі практичного мислення офіцера-організатора морально-психологічного забезпечення у військовій частині. Визначено особливості виконання завдань морально-психологічного забезпечення через функції, виконання яких покладено на офіцера МПЗ. Доведено із застосуванням конкретного прикладу, що у практичній діяльності офіцер застосовує всі покладені функції виважено та гармонійно, тобто його діяльність має поліфункціональний характер. Також обґрунтовано, що в діяльності офіцера-організатора морально-психологічного забезпечення у практичній діяльності має місце значна частка задач, які вимагають формулювання проблеми, тобто надскладних задач. Вирішення цих задач особливо вимагає наявності розвинутого практичного мислення. Здійснено аналіз співвідношення понять: проблема – стратегія – рішення. У наведеній теоретичній моделі наочно продемонстровано зменшення «зони невизначеності» у процесі роботи практичного мислення від формулювання проблеми, вибору стратегії до вироблення конкретного рішення.

**Ключові слова:** морально-психологічне забезпечення, практичне мислення, проблемна ситуація, проблема, невизначеність, прийняття рішення, офіцер-організатор.

**Визначення проблеми.** Проблема реалізації практичного мислення офіцера-організатора морально-психологічного забезпечення є актуальною на сучасному етапі розвитку та реформування Збройних сил України. Мислення як процес обумовлює динамізм формування професійної готовності: перехід від одного рівня його сформованості до іншого.

Найспецифічнішою рисою мислення, яка відрізняє його від спостережливості та запам'ятовування, є те, що воно дає змогу створювати нову інформацію для суб'єкта професійної діяльності. У психології мислення поняття «інформація» вживається у двох значеннях: змістовному і селективному. У першому значенні інформація розуміється як кожен зміст чи повідомлення, що

надходить із зовнішнього світу, подібного сенсу надається цьому поняттю і в повсякденному житті, а в селективному – є чинником, який зменшує недостовірність подій.

Згідно з вищезазначеним, функція мислення полягає не тільки в утворенні нової інформації, а також у її виборі для практичної діяльності. Після висунення ідей, винаходів, методів чи формулювання гіпотез особа має їх оцінити і здійснити селекцію. Це означає, що потрібно обрати серед усіх ті, які вважаються найкращими. Процес вибору інформації властивий для багатьох ситуацій і є дуже складним.

Виникає питання: у яких ситуаціях люди думають, тобто створюють і вибирають інформацію? Відповідь на це питання є майже однозначною: люди думають передусім у складних ситуаціях, які називаємо проблемними ситуаціями, скорочено – проблемами.

Проблема – ситуація, що потребує активних дій і є спонукальним чинником для діяльності людини (досліджень, проектування та виконання), щоб ліквідувати наслідки чи запобігти їх виникненню. Прийняття правильного рішення у проблемній ситуації призводить до збагачення знань людини. Проблемні ситуації є різними за екстремальністю. Донині психологи не створили повної й однозначної класифікації проблем [2, с. 319–326].

**Аналіз попередніх праць і публікацій.** Дослідженню мислення як процесу вирішення проблемних ситуацій (задач) присвячено багато праць вітчизняних (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, І. Д. Пасічник, М. Л. Смільсон, Ю. Л. Трофімов, В. А. Роменець, В. В. Ягупов) і зарубіжних (А. В. Брушлінський, Л. С. Виготський, К. Дункер, О. М. Матюшкін, В. В. Петухов, О. К. Тихоміров, І. М. Сеченов, Р. Стернберг, М. А. Холодна) науковців.

Дещо схожим і загальним у працях науковців є прагнення класифікувати проблемні ситуації за наявністю та відсутністю певних параметрів. Розглянемо декілька класифікацій проблемних ситуацій, що мають багато спільного. Так, Ю. Л. Трофімов [5, с. 132–134] класифікує проблемні ситуації за наявністю або відсутністю таких ознак: чи сформульована проблема із самого початку? чи відомий метод розв'язання проблеми? чи відомо те, яким має бути кінцевий результат розв'язання проблеми? За цими ознаками він виокремлює вісім проблемних ситуацій (табл. 1).

Таблиця 1

## Типи проблемних ситуацій за Ю. Л. Трофімовим

Тип	Формулювання проблеми	Метод розв'язання	Рішення
Показові задачі	+	+	+
Відкриті задачі	+	+	-
Риторичні проблеми	+	-	+
Класичні проблеми	+	-	-
Надскладні проблеми	-	+	+
	-	+	-
	-	-	+
	-	-	-

Розвиваючи цю ідею, С. Д. Максименко [1, с. 176–178] виокремлює чотири типи проблемних ситуацій за двома параметрами: наявність засобів вирішення та чи є розуміння власне змісту проблеми; В. В. Петухов [3, с. 13–28] за цими ж параметрами розподіляє проблемні ситуації на: алгоритми, комбінаторні задачі (головоломки), задачі на цілеутворення (творчі) та надскладні задачі.

Отже, **мета статті** – сформулювати й обґрунтувати модель практичного мислення офіцера МПЗ у проблемній ситуації.

**Викладення основного матеріалу.** Одним із підходів до вивчення мислення у проблемній ситуації є теоретична модель, що представляє його як широкий, розгалужений, пізнавальний цикл, який охоплює три основні пізнавальні дії: аналіз проблеми, винесення (прийняття) рішення та вибір стратегії. Розглянемо цю модель на прикладі професійної діяльності офіцера МПЗ.

Але перед тим, як перейти до моделювання практичного мислення офіцера МПЗ у проблемній ситуації, необхідно детально розглянути специфіку його діяльності через покладені на нього функції. Його практична діяльність носить поліфункціональний характер. Усі функції між собою тісно пов'язані, окремі компоненти однієї належать одночасно й іншим. Відокремлення їх одна від одної необхідне для аналізу їх специфіки й особливостей [6, с. 176–178].

Однією з основних функцій, покладених на офіцера МПЗ, що визначається його професійним призначенням, є *організаційно-психологічна*. Вона полягає у здатності ефективно впливати на

соціально-психологічні відносини та мікроклімат у військових колективах, формування групової згуртованості військовослужбовців, підтримку високої мотивації сумлінної служби, особистої зацікавленості у формуванні відносин взаємної відповідальності, високої військової дисципліни, нерепресивного спілкування.

У процесі практичної діяльності офіцера МПЗ виконання цієї функції має важливе значення. Основною відмінністю вирішення практичних завдань МПЗ є зміна якісного та кількісного стану абстрактних понять і категорій шляхом здійснення низки практичних послідовних дій.

Розглянемо один із прикладів проблемної ситуації.

Прибувши у розташування одного з підрозділів, що довгий час перебуває у районі відведення у зоні проведення антитерористичної операції, заступник командира військової частини з МПЗ відчув, що рівень морально-психологічного стану особового складу різко знизився з часу попереднього його перебування у цьому підрозділі місяць тому.

Завдання: підняти рівень морально-психологічного стану до рівня, що забезпечить виконання підрозділом завдань за призначенням.

Збір даних. Про зниження рівня морально-психологічного стану свідчить низка чинників: зовнішній безлад у розташуванні підрозділу, численні порушення форми одягу, окремі військовослужбовці поводять себе зухвало, інші дещо розгублені або апатичні, під час спілкування військовослужбовці ставлять багато запитань, часто несуттєвих або зовсім недоречних, не надають змоги дати відповідь, перебивають, деякі демонструють показову агресію, підбурюючи інших. Спостереження за командиром підрозділу відбувається постійно. Необхідно виявити, як реагують військовослужбовці безпосередньо на свого командира? Як поводить себе командир перед військовослужбовцями та у безпосередньому спілкуванні? У чому причина такої поведінки? Також під час збору даних заступник командира частини з МПЗ має виявити низку інших чинників, навіть тих, що, здавалося б, зовсім не стосуються наявної проблеми (пора року, температура, стан забезпечення тощо).

Аналіз проблеми. Зібравши достатньо інформації й урахувавши всі чинники, заступник командира військової частини з МПЗ робить висновок, що причиною зниження рівня морально-психологічного стану є довготривале перебування в польових умовах у районі відведення, бездіяльність та, як наслідок, ви-

никнення негативних психічних станів особового складу (монотонія, депривація), враховуючи те, що у підрозділі немає штатного заступника командира підрозділу з МПЗ, цьому напрямку діяльності не приділяється належна увага (не організовується дозвілля особового складу, вчасно й об'єктивно не доводиться інформація, що іноді призводить до виникнення чуток і невдоволення). Командир підрозділу, загалом, користується авторитетом в особового складу, поводить себе адекватно, але теж має ознаки психічного виснаження, низку невіршених як особистих, так і службових проблем.

Вирішення проблеми: проаналізувавши ситуацію, що виникла, стає зрозумілим подальший порядок дій:

1) підвищити рівень поінформованості особового складу та командування підрозділу (провести роз'яснювальну роботу, забезпечити періодичними виданнями, провести вечір запитань і відповідей);

2) зібрати, проаналізувати та за можливості вирішити низку окремих проблем військовослужбовців;

3) найближчим часом спланувати проведення у підрозділі культурно-спортивно-масових заходів (як своїми силами, так і з залученням виїзних концертних бригад, волонтерських організацій).

Вищеперерахований алгоритм дій є цілком зрозумілим і адекватним під час вирішення подібних проблем. Але застосувавши властивості мислення, належно провівши аналіз проблеми, можна знайти значно ефективніше та креативне рішення, застосувати дещо нестандартний підхід, що стане «родзинкою» у вирішенні цієї проблеми. Наприклад, після перебування у підрозділі, належним чином зібравши інформацію та проаналізувавши її, заступник командира частини з МПЗ обирає основну стратегію вирішення проблеми – різка зміна середовища перебування особового складу.

Отже, прибувши до командира військової частини, заступник командира з МПЗ пропонує здійснити переміщення цього підрозділу в інший район зосередження. Але, врахувавши пору року (початок квітня), аргументувати переміщення забезпеченням прихованості та живучості підрозділу (в зимовий час місце розташування підрозділу неодноразово було визначено засобами повітряної розвідки противника, тому як тільки на деревах повністю розпуститься листя, необхідно приховано змінити район розташування). Але крім такої основної для підрозділу задачі,



як забезпечення прихованості та живучості, заступник командира військової частини з МПЗ вирішує і свою задачу – зміна середовища перебування особового складу, профілактика виникнення негативних психічних станів. Відтак, після здійснення цього (основного) заходу, заступник командира військової частини, використовуючи ефект загального різкого «емоційного підйому», має змогу ефективно реалізувати низку стандартних профілактичних заходів, перерахованих вище.

Проаналізувавши зазначений приклад, можна зробити висновок, що вищенаведені функції тісно й гармонійно пов'язані у практичній діяльності офіцера МПЗ. Їх гармонійне та виважене поєднання під час реалізації виконання практичних завдань не було б можливе без належним чином розвиненого практичного мислення. Необхідно врахувати, що завдання, які вирішує офіцер МПЗ у практичній діяльності, мають більш абстрактний характер, але вимагають у процесі вирішення застосування алгоритму простих послідовних практичних дій, і той факт, що більшості завдань вимагають попереднього формулювання саме проблеми, тобто за Ю. Л. Трофімовим [5, с. 132–134] відносяться до надскладних проблем (табл. 1).

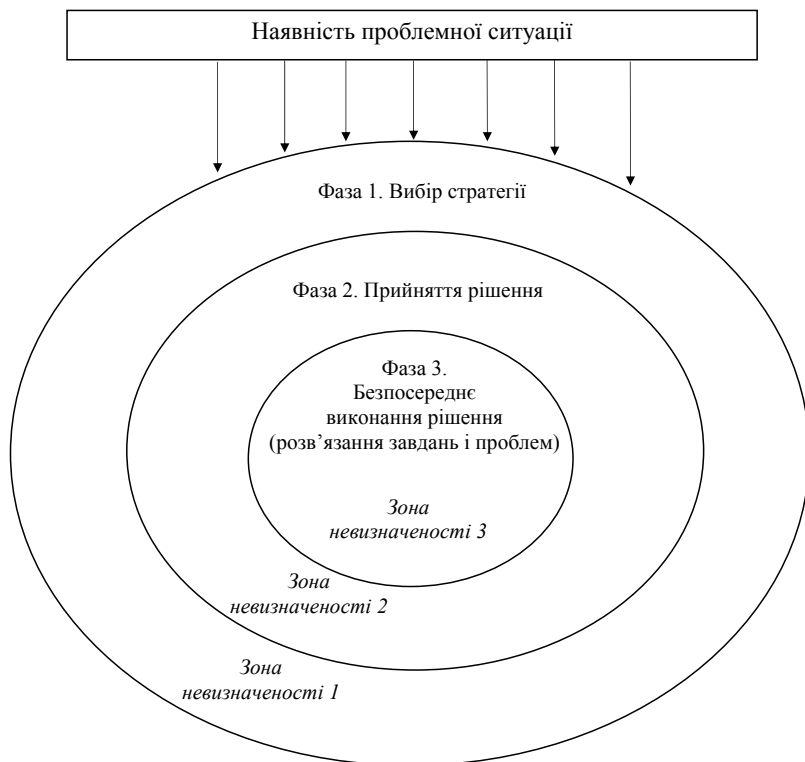
Офіцер МПЗ має не стільки зрозуміти проблему на початку, скільки її відчуття. Але відчуття, на відміну від мислення, надає цілісний образ (у нашому випадку проблему), що не дозволяє розкласти її на складові, виокремити головне, належним чином застосовуючи мисленнєві операції, та, у кінцевому підсумку, віднайти правильне рішення. Відповідно до теорії І. М. Сеченова, генеральним шляхом розвитку мислення є все більш розділено-диференційований шлях пізнання дійсності. Цей шлях розвитку базується на все більш тонких і розгалужених процесах аналізу, на формуванні й оперуванні все більш опосередкованими елементами думки. Професіонали у будь-якій діяльності значно переважають над непрофесіоналами у здатності до детального аналізу специфічних для цієї галузі об'єктів і ситуацій [4, с. 357–368].

Отже, діяльність офіцера МПЗ належить до соціономічного типу (людина – людина) і характеризується багатофункціональним змістом і різноманітністю завдань, які він виконує, та форм і методів їх реалізації [6, с. 112–115].

У процесах мислення, що утворюють цикл пізнавальних дій офіцера МПЗ, наявні невпевненість, динамічність, недостатність інформації, непередбачуваність. Інакше кажучи, в кожній фазі дія ініціюється «відкритою» структурою, яка пізніше стає «за-

критою», а потім переходить у план дій. Майстерність практичного мислення офіцера МПЗ не можна звузити до одного виду дії та одного простого правила «закриття». Особливості практичного мислення офіцера МПЗ містять широкий розгалужений пізнавальний цикл, що охоплює три вищезазначені пізнавальні дії.

Отже, оцінювання циклів мислення має здійснюватись у перспективі усієї тріади: проблема – стратегія – рішення. У першій фазі оброблення циклу інформації найважливішим є відкриття і формулювання проблеми, а лише потім перетворення її у варіант для розв’язання. У складних або нетипових ситуаціях важливим є відкриття джерела проблеми, прихованого серед багатьох причин, що впливають негативно на результати дій. На рис. 1 запропоновано модель здійснення процесів практичного мислення у проблемній ситуації офіцером МПЗ.



**Рис. 1. Теоретична модель практичного мислення офіцера МПЗ у проблемній ситуації**

Можемо стверджувати, що перша фаза зазначеного пізнавального циклу закінчується позитивним результатом, якщо офіцер МПЗ уявить межу, що відділяє територію дії (з цілком точними результатами) від території з неточними результатами. Результатом практичного мислення виступає, переважно, окреслення невизначеності (зона невизначеності 1) як бази презентації збору варіантів дій. Інакше кажучи, у першій фазі мислення початкова відкрита ситуація перетворюється у ситуацію закриття, однак лише в тому значенні, коли залишається закритим збір варіантів дій. Після такої розумової дії офіцер МПЗ знову має справу з невизначеністю, але меншою мірою. Надалі він не знає, який варіант дії призведе до бажаного результату.

Не знає також, чи його розум витворив корисне «закриття» ситуації. У контексті результатів першої фази чітко постає питання: яку вартість і який ризик становлять відібрані варіанти дій? Це питання є досить важливим для прийняття рішення [2, с. 115–132].

Перебіг мислення у першій фазі більшою мірою залежить від того, чи цей процес ґрунтується на влучній глобальній оцінці проблемної ситуації. Оцінка, винесена офіцером МПЗ, має істотний вплив на селекцію варіантів дій. Якщо глобальна оцінка ситуації була виконана правильно, а в результаті дії практичного мислення сконструйовано велику кількість варіантів дій, то є значні шанси знайти найвигідніший варіант. У фазі прийняття рішень такий варіант повинен бути виокремлений.

Друга фаза циклу практичного мислення офіцера МПЗ стосується прийняття рішень. Її результатом має бути розв'язання у вигляді рекомендації варіанту дії, який є в цю хвилину розпізнаний як найоптимальніший. У фазі прийняття рішення відбувається зменшення або виключення основної невизначеності (зона невизначеності 2), що стосується варіантів дій. Цілковите виключення невизначеності не є частковим випадком; можливо лише тоді, коли стосується простих ситуацій. Однак навіть такі прості рішення і вибори залишають у мисленні офіцера МПЗ певні сумніви, пов'язані з тим, що після прийняття рішення доданого вибору привабливість вибраного варіанта дії часто знижується. Це зумовлено тим, що часто потрібно вибрати саме оптимальний варіант розв'язання, а не той, що є найкращим у певних окремих аспектах.

Прийняті рішення у важливих ситуаціях, коли враховуємо велику кількість варіантів, критерії оцінювання і результати, не

знижують невизначеність до нуля (зона невизначеності З). Імовірніше, що рішення в таких умовах упроваджують відносний порядок (структуру) в сфері варіантів рішень, полегшують пізнавальний підхід у ситуації, що виникла. Однак завжди без точної відповіді залишається питання про відповідність варіантів, що розглядаються, об'єктивному характеру ситуації і цілям дії.

Прийняте і реалізоване рішення в умовах невизначеності веде до різних, позитивних або негативних, результатів. У складній поведінці рішення не є ізольованими розумовими актами, а лише елементами, що творять рівні та лінії рішень. Кожне наступне рішення корелює з попереднім. Результатом є зміцнення переконань офіцера МПЗ, що обрано правильний або помилковий шлях. У його розумінні проходить процес зіставлення результатів поетапності рішень у межах попередньо обраної стратегії.

Така глобальна оцінка результатів поетапності рішень приносить головну стратегічну інформацію, що може бути підпорядкована в трьох основних варіантах: виду і точності, величини ризику і часового горизонту дії.

**Висновки.** Підсумовуючи зазначене про суть і вагу практичного мислення у діяльності офіцера МПЗ, можемо стверджувати, що: стратегії і рішення, як компоненти цього практичного мислення, створюють стислий функціональний зв'язок. Стратегії є головніші від рішень, тому що підпорядковують їх собі й визначають межі значення – окреслюють зони невизначеності для поетапності рішень. У такому широкому, стратегічному контексті етапи рішень стають докладнішими тактиками.

Однак зміна стратегії не відбувається в інформаційній пустці. Базою змін є, без сумніву, глобальна оцінка ситуації на основі інтуїтивного поєднання того, що дає конкретні результати, з тим, що знаходиться у досвіді офіцера МПЗ і в широкому контексті дій.

Зміна стратегії або створення нової розв'язує проблему точності цілей, що існують до цього часу, їх реалізації в межах інформації про можливості та загрози. Іншими словами, стратегія визначає головні категорії оцінки, необхідної для якісного оцінювання практичних дій. У межах цієї системи оцінюваними будуть конкретні дії й етапи рішень. Якщо рішення не дає бажаних результатів і поглиблюється розбіжність між проектами і реальністю, то це дає офіцеру МПЗ важливу зворотну інформацію. Вона може стимулювати до подальшого пошуку стратегій – за умови, що мета дії є точно сформульована й акцентована. Щоб

переконатися, що цілі дій помилкові або не зовсім точно представлені, потрібно затратити більше часу.

Нагромадження різних розбіжностей між проектами і реальними результатами сигналізує про появу проблеми для розв'язання, яка надалі змушує приймати нові рішення у межах старої стратегії. Якщо рішення хибні, то постає потреба створення нової стратегії. Завдяки цьому практичне мислення офіцера МПЗ залишається замкненим у повний пізнавальний цикл, що підпорядкований тріаді: проблема – стратегія – рішення.

#### Список використаних джерел

1. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – 3-тє вид., перероблене та доповн. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 272 с.
2. Пасічник І. Д. Психологія мислення : підручник / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, У. І. Нікітчук. – Острого : Вид-во нац. ун-ту «Острозька академія», 2015. – 560 с.
3. Петухов В. В. О двух определениях мышления / В. В. Петухов, А. В. Брушлинский // Психология мышления : [хрестоматия / под ред. Ю. Б. Гиппенштейтер, В. Ф. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : АСТ ; Астрель, 2008. – С. 13–28.
4. Сеченов И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов // Избранные философские и психологические произведения. – М. : Госполитиздат, 1947. – С. 398–537.
5. Трофімов Ю. Л. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 1999. – С. 324–390.
6. Військове виховання: історія, теорія та методика : навч. посіб. / за ред. В. В. Ягупова. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2002. – 366 с.

#### Spysok vykorystanykh dzherel

1. Maksymenko S. D. Zahal'na psykholohiya : navch. posib. / S. D. Maksymenko. – 3-tye vyd., pereroblene ta dopovn. – K. : Tsentr uchbovoyi literatury, 2010. – 272 s.
2. Pasichnyk I. D. Psykholohiya myslennya : pidruchnyk / I. D. Pasichnyk, R. V. Kalamazh, U. I. Nikitchuk. – Ostroh : Vyd-vo nats. un-tu «Ostroz'ka akademiya», 2015. – 560 s.
3. Petukhov V. V. O dvukh opredelenyyakh mishlenyya / V. V. Petukhov, A. V. Brushlynskyu // Psykholohyya mishlenyya : [khrestomatyya / pod red. Yu. B. Hyppenteyter, V. F. Spyrudo-

- nova, M. V. Falykman, V. V. Petukhova]. – [2-e yzd., pererab. y dop.]. – M. : AST ; Astrel', 2008. – S. 13–28.
4. Sechenov Y. M. Elementy misly / Y. M. Sechenov // Yzbrannie fylosofskye y psykholohycheskye proyzvedenyaya. – M. : Hos-polytyzdat, 1947. – S. 398–537.
  5. Trofimov Yu. L. Psykholohiya : pidruchnyk / Yu. L. Trofimov, V. V. Rybalka, P. A. Honcharuk ta in. ; za red. Yu. L. Trofi-mova. – K. : Lybid', 1999. – S. 324–390.
  6. Viys'kove vykhovannya: istoriya, teoriya ta metodyka : navch. posib. / za red. V. V. Yahupova. – K. : VPTs «Kyyivs'kyu uni-versytet», 2002. – 366 s.

*Received January 15, 2018*

*Revised February 9, 2018*

*Accepted March 7, 2018*

**UDC 159.923**

**DOI10.32626/2227-6246.2018-40.273-284**

*L. A. Onufriieva*

*[kpnu\\_lab\\_ps@ukr.net](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)*

*I. L. Rudzevych*

*[rudzevich.ira@gmail.com](mailto:rudzevich.ira@gmail.com)*

## **THE PROFESSIONAL REALIZATION OF PERSONALITY THROUGH THE PRISM OF VALUE LIFE REGULATORS**

---

Onufriieva L. A. The professional realization of personality through the prism of value life regulators / L. A. Onufriieva, I. L. Rudzevych // Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2018. – P. 273–284.

---

**L. A. Onufriieva, I. L. Rudzevych. The professional realization of personality through the prism of value life regulators.** The theoretical and methodological analysis of the problem on value orientations in the life and professional realization of the personality is made. The analysis included the consideration of the value regulators of personality-based realization; the consideration of the motivational and sense regulation of personality-

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

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

based realization; and aspects of mental tension and efficiency in the professional activities of a teacher. The polarity of value mediation of the teachers' professional adaptation, depending on their membership in the forms of professional identification, is confirmed. It is noted that a personality's stagnation in the professional activities of the teacher is aimed at solving the contradiction between the requirements of professional activities, the professional community and the abilities and capabilities of the personality. It is revealed that positive forms of a personality's professional identification under any objective requirements of professional activities are related to the motivational and sense regulation of behavior with the focus on professional realization, and negative forms of professional identification – with an orientation to individual values. In case of prospective mismatch of personality and professional requirements (negative forms of professional identification), the processes of correctional regulation are aimed at organizing such professional activity that would enable a personality-based strategy of behavior, a review of significant guidelines and the search for fundamentally new knowledge. The general tendencies of a specialist's professional self-consciousness development are singled out; the prospects of further scientific researches of the motivational and sense sphere of a teacher's personality are revealed.

**Key words:** professional realization of personality, value life regulators, peculiarities of a specialist's professional self-consciousness development, professional activities, professional activity, professional adaptation.

**Л. А. Онуфрієва, І. Л. Рудзевич. Професійна реалізація особистості через призму ціннісних життєвих регуляторів.** Здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми ціннісних орієнтацій у життєвому та професійному просторі реалізації особистості, який містив розгляд ціннісних регуляторів особистісної реалізації, розгляд мотиваційно-сміслової регуляції особистісної реалізації, аспекти психічної напруженості та працездатності у професійній діяльності вчителя. Підтверджено полярність ціннісного опосередкування професійної адаптації вчителів залежно від їх належності до форм професійної ідентифікації. Зазначено, що стагнація особистості в професійній діяльності педагога спрямована на вирішення протиріччя між вимогами професійної діяльності, професійної спільноти та можливостями і здібностями особистості. З'ясовано, що позитивні форми професійної ідентифікації особистості за будь-яких об'єктивних вимог професійної діяльності пов'язані з мотиваційно-смісловою регуляцією поведінки з орієнтацією на професійну реалізацію, а негативні форми професійної ідентифікації – з орієнтацією на індивідуальні цінності. Показано, що у разі перспективної невідповідності особистості та професійних вимог (негативні форми професійної ідентифікації) процеси корекційної регуляції спрямовані на організацію такої професійної активності, яка забезпечила б особистісну стра-



тегію поведінки, перегляд життєво-важливих орієнтирів і пошук принципово нового знання. До того ж з'ясовано, що така активність повинна бути пов'язана не лише зі зміною конкретно професійних, але й соціальних, морально-етичних норм поведінки та діяльності, вироблених і прийнятих особистістю. Виокремлено загальні тенденційні особливості розвитку професійної самосвідомості фахівця, розкрито перспективи подальших наукових досліджень мотиваційно-сислової сфери особистості педагога.

**Ключові слова:** професійна реалізація особистості, ціннісні життєві регулятори, особливості розвитку професійної самосвідомості фахівця, професійна діяльність, професійна активність, професійна адаптація.

**The formulation of the research problem.** In the third millennium, the problem on studying the value orientations of the personality is very relevant because of the need to implement corrective measures on the adequacy of the conscious realization of personality-based and professional potential of a person.

Value orientations are considered by scientists as promising lines of a personality's consciousness, and value stereotypes are viewed as a real component of the perception setting, which accumulates previous experience of the individual in a kind of algorithm of relations to a particular object. The notions of «value representations» and «values» in psychological literature are often interpreted as synonyms. The scientist D. O. Leontiev considers the concepts of «value representations» to be a mirror reflection of «values» [6], which can be interpreted as social ideals produced by social consciousness; substantive embodiment of these ideals in the actions of concrete people; motivational structures of the personality. Value representations and value orientations are considered as individual forms of representation of subindividual values, while the notions of «values» and «value orientations» are associated with both realized and to the really significant values.

It is known during the historical development the psychology of experience and the psychology of behavior were the most controversial to each other. A certain convergence of these two methodologies occurred in connection with the events of the Second World War, when European psychologists (Freud, Levin, Keller, etc.) began a massive visit to the American continent. So a «hybrid» understanding of psychology appeared: American psychology is not limited to the concept of behavior, and in Europe the psychology is often defined as the science of experience and behavior. Following the opinion of D. Kovach [4], we can say that in relation to the psychology

of experience and psychology of behavior there was an insignificant compromise rather than a program association.

**Analysis of recent researches.** At the present stage of the psychology development there is a methodological synthesis due to the intensive experimental work, which allocates such initial concepts for the definition of psychology as stimulation, organism, behavior and experiences. Being attentive in their interpretation in psychology, one can say that they are united by the regulatory principle of functioning.

The reasoning of the use of the construct of mental regulation in the study of mental phenomena follows after the methodological implications and criteria used to classify scientific activities. In foreign psychological literature one can find a number of references to the regulatory concept, and in particular in the works of D. O. Hebb, J. R. Kantor, K. Levin, Z. Freid, E. Tolman. As for domestic psychology, the regulative understanding of psychic phenomena is expressed not only by the tradition originated from I. M. Sechenov, but also by the general methodological orientation of the allocation of the principles of determinism, the connection between the consciousness and activities, development, the unity of the historical and logical, personality-based approach (K. O. Abulkhanova-Slavskaya, O. M. Leontiev, B. F. Lomov, S. D. Maksymenko, S. L. Rubinstein, K. V. Shorokhova and others).

In the context of the problem, from the point of view of the main types of human behavior, the following three levels of regulation are distinguished: reactions regulated by mental states (activation, emotions); reactions regulated by mental processes (perception, memory, thinking); reactions regulated by the personality traits. At the same time, all three levels of regulation in a certain hierarchical sequence can participate in a specific human behavior. It is well known that mental regulation is not carried out right now: information in the brain acts as a continuous regulator of not only ongoing behavior, but also behavior in the future.

As for the notion of «values», their regulatory meaning is indisputable. If to follow their functioning from the development of social ideals in the human consciousness to the motivational «models of the need», then the general model can be represented as follows: social ideals are assimilated by the personality in the form of «models of the necessary», which begin to motivate to the activity, where objectively embodied values, in turn, become the basis for the formulation of social ideals, and so on and so on in the infinite spiral.

**The purpose of the article** consists in the theoretical and methodological analysis of the problem on value orientations in the life and professional realization of the personality which would include the consideration of the value regulators of personality-based realization; the consideration of the motivational and sense regulation of personality-based realization; and aspects of mental tension and efficiency in the professional activities of a teacher.

**The main material research.** The psychological model of the structure and functioning of human motivation and his development in the process of sociogenesis specifies the understanding of personality-based values as sources of individual motivation that are functionally equivalent to needs. Personality-based values are formed in the process of sociogenesis, while it is quite difficult to interact with needs. Recognition of values by actually immanent regulators of the individuals' activities does not deny the existence of conscious beliefs or ideas of the subject about their own values, which may not coincide with them in terms of content and psychological nature.

Therefore, considering the phenomenon of human values there are visible interfunctional relationships between its content and the sense of regulatory variables both in the field of stimulation of the body, and the field of behavior and experience. The essence of the concept of «value regulators» represents a person as a subject being able to evaluate his own values and to design the movement towards future values. In this case, the value regulators are approaching value ideals, the hierarchy of which characterizes the value of the personal values for a person, and acts as the ideal end-points for the development of the values of the subject.

Such a comprehensive regulatory understanding of the human values causes two important methodological consequences: the teacher should not be limited to the registration of behavior; he must also measure a permanent and actual experience. The teacher masters a deeper and casual approach to understand why the personality does this, and not otherwise. The most convincing are empirical facts obtained in the original experiment conducted by O. Y. Nasinovska using the method of indirect post-hypnotic suggestion. By virtue of the experimental study of M. B. Kuniavskiyi, V. B. Moin, and I. P. Popova, four groups of reasons were identified, which may explain the differences between value constructs, being declared, and values that really encourage human activities with personal values [5; 6].

The experimental data give rise to new issues, one of which is prominent in the foreground. This is the problem of the correlation between the recognition of psychological reality as the real values that are integrated into the motivational structure of the personality and the value representations of the human consciousness, where the integration link is the vital regulators of behavior.

The vital regulators as a component of human value orientations concern first of all its sense sphere, namely, the meaning of life. At the present time, there are various definitions of the meaning of life. Despite the fact that the problem of the meaning of life is interdisciplinary, it becomes of greatest importance in psychology, where the phenomenon of the meaning of life is given a special generating force. The meaning of life, in its deep sense, is not a psychological, «buffer» entity, it is not emancipated from the «external» and «internal», it neither was and nor is one or the other, it is the fact that is more than a person who is, probably, a certain «super-personal» formation [10]. One can say that this is «Me»-spiritual of a person.

The meaning of life as a way of relation to the world (S. L. Rubinstein) is realized in various spheres of life, and, in particular, in a professional one. A human, realizing himself in the profession, finds his place in life. Based on two main ways of life described by S. L. Rubinstein (the first way is life that does not go beyond the bounds in which a person lives; the second method is the intensive development of reflection), O. R. Fonariov identified three modes of human existence: possession, social achievement and subservience [10].

In our time working people quite often have a tendency to show a profound personal dissatisfaction with life in general, and, in particular, in profession. Especially a lot of them are young people, the working experience of which is less than three years. Such data is alarming, because the future life is devoid of meaning, and, accordingly, a person is in a state of psychological instability, loss of «oneself».

In order to implement a regulatory approach in the study of the human value sphere, a system of values interpretation was developed through the prism of such initial concepts of psychology as behavior and experience. The most optimal option is when the meaning of life and professional activities coincide. However, this option is also possible when they contradict each other. It all depends on the regulatory determinants of the value and sense sphere of a personality [7; 8].

M. Rokich gives a classical definition of value as «a firm belief in the fact that a definite way of behavior or the ultimate purpose of existence, which from the personal and social point of view is more significant than the opposite way of behavior or the ultimate purpose of existence»; its main features: 1) the total number of values acquired by man is relatively small; 2) all the people have equally the same values; 3) values are organized in the systems; 4) the origins of human values are observed in culture, society and its institutions and personality; 5) the influence of values is observed in all social phenomena to be studied. Using the author's classification of values for terminal and instrumental, we came to the conclusion that adaptive and non-adaptive forms of value and sense regulation are in relation to each other in the reflected position. It means that the person's conviction that the ultimate goal of individual existence from the personal and social point of view (terminal values) depends on the conviction that a certain way of acting from the personal and social point of view is more prevalent in certain situations (instrumental values).

Consequently, the psychological reality is that it defines the peculiarities of the deployment in time of the dynamics of human life, part of which is the dynamics of mental processes, properties and states. It contains and constantly generates those factors that serve as parameters, which are based on recognition of the suitability of patterns of behavior stored in the personal experience of man. The construct of value regulators explains the result of projection into actual psychological reality. It is clear that such design has its own individual characteristics, which are the values and meanings, providing the person objectivity, reality of its existence. This becomes clear if one imagines a person as a special spatial and temporal organization transforming the «objective reality» (the world to man, without man) into the world full of colors and sounds, categorized by the meanings of the objective being the basis of objective consciousness [2; 3].

Primarily, the behavior of a person in the objective world acts dependent of values. Subjects, associated with certain patterns of behavior, can initiate, run these schemes (L. S. Vyhotskyi). If the opportunity to interact with a certain subject is updated, a classical model of the «subject's exit beyond the requirements of the situation» appears. Such a model can become a cause of both the origin of acts of self-realization (the transition of possibilities to reality) and

the fixed behavior when the subject reflects the stereotypical effect in relation to it.

The presence of value and sense issues transforms the objective world of man into reality – a living space that is sustained by sensory regulators, and at the same time, it is one that is constantly expanding in order to preserve life and its implementation.

Value coordinates of the human world make a man coherent with other people, with the future, but not yet with present, only possible, which opens reality for the development, that is, life. This is confirmed by the psychology of social cognition, authored by H. M. Andrieieva. She argues if a person really exists in a constructed world, it is impossible to give up his emotional feelings, as well as to ignore other psychological processes, such as motivation. Today, among all the elements of this line in the socio-cognitive situation, only two elements are the most fully disclosed: the role of social institutions and the phenomenon of perceptual protection.

With the help of the analysis of social settings in the psychology of social cognition, two important problems related with the cognitive approach are solved. They are the inclusion of emotions in the cognitive process and the relationship between cognition and behavior. Attitudes direct the search for social information: the subject demonstrates the selection of information, depending on the totality of acquired attitudes. The phenomenon is referred to as a bipolar method for selecting «attitude-relevant» information. Values should exist in the form of willingness to implement a ready scheme of behavior, without changing each situation in the problem. However, values contain not only the pattern of behavior, but also a holistic psychological situation, which includes meanings, evaluations, plans, goals of behavior etc., that is, almost everything that can be determined as «psychological reality». In the new psychological reality, the «established» psychological reality begins to manifest itself, which absorbed the value and sense components of the human world, determining the very possibility of transforming the «objective reality» into the space [9].

In the conception of human life, K. O. Abulkhanova-Slavska distinguishes those individuals who daily «empirically» reproduce and repeat the actions and simple duties necessary for the maintenance of life, and those who, organize their lives themselves. Therefore, one should agree with K. O. Abulkhanova-Slavska that such a «way of life» is possible when there is an «interweaving» of the personality in the context of life events, situations, cases in which

an individual is not self-determined in relation to them, but he reproduces the logic of his life himself in the possible limits [1].

Consequently, meaningful life regulators assume self-determination, which relies on personal reflection. Only in the scientific abstraction the individual can be disconnected from the circumstances in which his life takes place, but in this case one must still search for a «conceptual bridge» to combine the torn unity. A person who relies on his own reflexive abilities is able to assess the circumstances of life and his own livelihoods, his way of life and become in the position of the subject of their active correction. But it requires a tremendous effort and energy and activity, since in the natural state all these act as a manifestation of a single psychological system being capable of self-regulation. Moreover, the significant regulators, from our point of view, are the system-wide property that can not only block the human out of the limits of the constructed behavioral schemes, but beyond the limits of life circumstances. Thus, they can block the making of certain life circumstances in the consciousness. Such circumstances are related to the unsuccessful implementation of stereotypes in other circumstances, besides, they can block in the minds the circumstances associated with adequate opportunities to leave the requirements of the situation.

**Conclusion.** The theoretical and methodological analysis of the problem on value orientations in the life and professional realization of the personality is made. The analysis included the consideration of the value regulators of personality-based realization; the consideration of the motivational and sense regulation of personality-based realization; and aspects of mental tension and efficiency in the professional activities of a teacher. The polarity of value mediation of the teachers' professional adaptation, depending on their membership in the forms of professional identification, is confirmed. It is noted that a personality's stagnation in the professional activities of the teacher is aimed at solving the contradiction between the requirements of professional activities, the professional community and the abilities and capabilities of the personality. It is revealed that positive forms of a personality's professional identification under any objective requirements of professional activities are related to the motivational and sense regulation of behavior with the focus on professional realization, and negative forms of professional identification – with an orientation to individual values. In case of prospective mismatch of personality and professional



requirements (negative forms of professional identification), the processes of correctional regulation are aimed at organizing such professional activity that would enable a personality-based strategy of behavior, a review of significant guidelines and the search for fundamentally new knowledge. The general tendencies of a specialist's professional self-consciousness development are singled out; the prospects of further scientific researches of the motivational and sense sphere of a teacher's personality are revealed. Therefore, the theoretical and methodological analysis of the problem on value orientations in the life and professional realization of the personality includes the consideration of the value regulators of personality-based realization; the consideration of the motivational and sense regulation of personality-based realization; and aspects of mental tension and efficiency in the professional activities of a teacher.

#### Список використаних джерел

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова. – М. : Просвещение, 1973. – 224 с.
2. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : [монографія] / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. – 320 с.
3. Вірна Ж. П. Основи професійної орієнтації : навч. посіб. / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. – 156 с.
4. Ковач Д. Регулятивная роль психических функций в поведении / Д. Ковач. – Вопросы психологии. – 1972. – № 1. – С. 142–145.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании / Д. А. Леонтьев. – Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 15–23.
7. Онуфриева Л. А. Психологические особенности проблемы профессионализации будущих специалистов социально-экономических профессий / Л. А. Онуфриева // Веснік Брєсцкага універсітэта. Серыя З. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – Брест : Выдавецтва БрДУ імя А. С. Пушкіна, 2014. – № 1. – С. 129–136.
8. Онуфрієва Л. А. Теоретико-методологічний аналіз мотиваційно-сміслової регуляції особистісної реалізації майбутніх фахівців соціономічних професій / Л. А. Онуфрієва // Науко-

- вий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Вип. 2.12 (103). – Серія «Психологічні науки». – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. – С. 140–145.
9. Онуфриева Л. А. Ценностные регуляторы в профессиональном пространстве будущих специалистов социномических профессий / Л. А. Онуфриева // Оралдын ғылым жаршысы : научно-теоретический и практический журнал. – № 6 (85). – 2014. – Серія Педагогические науки. Психология и социология. – Уральск : ЖШС «Уралнаучкнига», 2014. – С. 80–88.
  10. Фонарёв А. Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала / А. Р. Фонарёв. – Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 104–109.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abul'hanova K. A. O sub'yekte psicheskoy dejatel'nosti / K. A. Abul'hanova. – М. : Prosveshhenie, 1973. – 224 с.
2. Virna Zh. P. Motyvacijno-smyslova reguljacija u profesionalizacii' psihologa : [monografija] / Zh. P. Virna. – Luc'k : RVV «Vezha» Volyn. derzh. un-tu im. L. Ukrai'ny, 2003. – 320 s.
3. Virna Zh. P. Osnovy profesijnoi' orijentacii' : navch. posib. / Zh. P. Virna. – Luc'k : RVV «Vezha» Volyn. derzh. un-tu im. L. Ukrai'ny, 2003. – 156 s.
4. Kovach D. Reguljativnaja rol' psicheskikh funkcij v povedenii / D. Kovach. – Voprosy psihologii. – 1972. – № 1. – S. 142–145.
5. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. – М. : Politizdat, 1977. – 304 s.
6. Leont'ev D. A. Cennostnye predstavlenija v individual'nom i gruppovom soznanii / D. A. Leont'ev. – Psihologicheskoe obozrenie. – 1998. – № 1. – S. 15–23.
7. Onufrieva L. A. Psihologicheskie osobennosti problemy profesionalizacii budushhix specialistov socionomicheskikh profesij / L. A. Onufrieva / Vesnik Brjesckaga universitjeta. Seryja 3. Filalogija. Pedagogika. Psihalogija. – Brest : Vydavectva BrDU imja A. S. Pushkina, 2014. – № 1. – S. 129–136.
8. Onufrijeva L. A. Teoretyko-metodologichnyj analiz motyvacijno-smyslovoi' reguljaciei' osobystisnoi' realizaciei' majbutnih fahivciv socionomichnyh profesij / L. A. Onufrijeva // Naukovyj visnyk Mykolai'vs'kogo derzhavnogo universytetu imeni V. O. Suhomlyns'kogo : zb. nauk. prac' / za red. S. D. Maksymen-

- ka, N. O. Jevdokymovoi'. – Vyp. 2.12 (103). – Serija «Psychologichni nauky». – Mykolai'v : MNU imeni V. O. Suhomlyns'kogo, 2014. – S. 140–145.
9. Onufrieva L. A. Cennostnye reguljatory v professional'nom prostranstve budushhijh specialistov socionomicheskijh profesij / L. A. Onufrieva // Oraldyn gylym zharshysy : nauchno-teoreticheskij i prakticheskij zhurnal. – № 6 (85). – 2014. – Serija Pedagogicheskie nauki. Psihologija i sociologija. – Ural'sk : ZhShS «Uralnauchkniga», 2014. – S. 80–88.
10. Fonarjov A. R. Professional'naja dejatel'nost' kak smysl zhizni i akme professionala / A. R. Fonarjov. – Mir psihologii. – 2001. – № 1. – S. 104–109.

*Received January 10, 2018*

*Revised February 7, 2018*

*Accepted March 5, 2018*

УДК 159.923.32:17.02(09)

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.284-294

*O. V. Osyka*

*osika.1984@ukr.net*

*K. S. Osyka*

*osika.1984@ukr.net*

## **Моральний вчинок як сенс життя: трагічними шляхами історії**

---

Osyka O. V. Moral deed as a meaning of life: by tragic ways of history / O. V. Osyka, K. S. Osyka // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 284–294.

---

**O. V. Osyka, K. S. Osyka. Moral deed as a meaning of life: by tragic ways of history.** The article deals with the system of moral deeds committed heroically and devotedly by the worthy of the world during the Holocaust, who saved human lives. In detail, on concrete examples, the humanistic and altruistic nature of the behavior and the people's deed world, people, who, risking their own lives and the lives of their loved ones, helped others, has

O. V. Osyka – the scientific contribution of the co-author is 50%,

K. S. Osyka – the scientific contribution of the co-author is 50%.

been proved. The good deed was shown to contribute to the moral formation of both an individual and entire ethnic groups, triumphantly creating the foundations of hope, faith and love. It is noted that moral act as the meaning of life is born and appears in inhuman conditions, surrounded by signs of the contemporary life, but in the plane of existence of a high human spirit: strong, beautiful, invincible, unborn, immortal. The worthy people of the world used all their capabilities, potential, original life steps and situations in order to achieve the high goal: the preservation of unique human life. Polish physician Y. Lazovskyi, skillfully using the real threat of typhoid infestation, saved many people from death in concentration camps. Throughout his conscious life, I. Sandler helped poor Jewish children, sick and disadvantaged, she and her friends used original and effective means of salvation to free Jewish children from the ghetto. Animals are involved in this noble cause, working creatively, persistently, responsibly and inspiringly. Risking their own lives, they become true heroes and the worthy of the animal world. Together with people they oppose the brutal fighter system of persecution and torture, abuse and insanity. And they overcome it boldly, because otherwise they can not live, but a good dog heart and compassion for the neighbor does not allow. Saida Arifova saved Jewish orphans by teaching them to pray in the Crimean Tatar language.

**Key words:** deed, moral deed, deeds of the world, meaning of life, holocaust, worthy of the world.

**О. В. Осика, К. С. Осика.** У статті розглянуто систему моральних учинків, які здійснювали достойники світу в роки Голокосту героїчно і самовіддано, рятуючи людські життя. Докладно, на конкретних прикладах, доведено гуманістичну й альтруїстичну природу поведінки та вчинкового світу людей, які, ризикуючи власним життям і життям своїх близьких, допомагали іншим. Показано, що вчинок добра сприяв моральному становленню як окремої особистості, так і цілих етносів, переможно створюючи підвалини надії, віри, любові. Зазначено, що моральний учинок як сенс життя народжується і постає в нелюдських умовах, з усіх боків оточений прикметами тогочасного побуту, але в площині буття високого людського духу: сильного, величного, незламного, нескореного, безсмертного. Достойники народів світу використовували усі свої можливості, потенціал, оригінальність життєвих кроків та ситуацій задля досягнення високої мети: збереження неповторного людського життя. Польський лікар С. Лазовський, майстерно використовуючи реальну загрозу зараження тифом, урятував багато людей від загибелі у концентраційних таборах. Усе своє свідоме життя І. Сендлер допомагала бідним єврейським дітям, хворим і знедоленим, своєрідні й ефективні засоби порятунку вона та її друзі використовували, визволяючи єврейських дітей із гетто. До цієї благородної справи долучаються і тварини, працюючи творчо, наполегливо, відповідально і натхненно. Ризикуючи власним життям, вони стають справжніми героями і достой-

никами тваринного світу. Разом із людьми протистоять жорстокій винищувальній системі переслідування і катування, наруги і божевілля. І сміливо перемагають її, бо інакше жити не можуть, не дозволяє добре собаче серце і співчуття до ближнього. А Саїда Арифова рятувала єврейських дітей-сиріт, навчивши їх молитися кримськотатарською мовою.

**Ключові слова:** вчинок, моральний вчинок, вчинки світу, сенс життя, Голокост, достойники світу.

**Постановка проблеми.** Моральний учинок у всесвітній історії є досить яскравим і помітним явищем, оскільки з нього починався цей світ, ним він живиться і сьогодні. Моральний учинок на своєму шляху завжди зустрічав сили, які принципово не бажали його подальшого розгортання, переможної ходи і творчого звернення. Вони робили все можливе і неможливе, докладали неймовірних зусиль, щоб перешкодити цьому благородному процесу, загальмувати його, а може – й повністю зупинити. Або повернути у своє, прямо протилежне для нього за своїм змістом філософсько-психологічне русло. Людство упродовж багатьох століть було активним учасником грандіозного двобою добра зі злом, бо стороннім спостерігачем залишитися було неможливо нікому. Двобої проходили у кожному серці, хаті, державі, на території всієї планети. Завданням сил, котрі протистояли моральному вчинку, було запламувати і дискредитувати його. Знищити саму ідею добра в серцях людей, не залишити їм віри, надії, любові, відібрати останній плацдарм спасіння на землі та небі. Ідеологія тоталітарних режимів ХХ століття своїм вістрям спрямована проти людини, окремих народів, людства загалом, моралі, моральної поведінки, морального вчинку... Але в жорстокій боротьбі моральний учинок одержав перемогу над нею. Це бездоганно довели своєю життєдіяльністю достойники світу. Ті, хто, ризикуючи своїм життям, рятували людей під час Голокосту, для кого моральний учинок став сенсом життя, незгасимою зорею буття.

**Мета статті** – висвітлити роль морального вчинку в процесі порятунку людей у роки Голокосту. Розкрити психологічні механізми протидії злу та психологічний стан героїв, що стали достойниками народів світу.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** У психології вчинок займає центральне місце і розглядається як принцип побудови теорії та історії психології, як осередок психічного.

І. Д. Бех наголошував, що людина постійно очікує моральних дій, подібні до тих, які були пережиті нею в минулому і справили велике враження на неї: зважаючи на те, що у вчинку людина

проявила вроджену особистісну цінність, необхідно цілеспрямовано створювати навколо неї атмосферу очікування подібних моральних дій [1, с. 246].

М. Й. Боришевський неодноразово підкреслював тісний зв'язок морального вчинку з мотивами поведінки та ставленням особистості до правил поведінки, що наявні у цьому суспільстві [2].

Дослідники правомірно пов'язують моральні вчинки людини з її самосвідомістю, зі здатністю адекватно оцінити себе, де важливу роль відіграють емоційні аспекти самосвідомості у становленні моральних учинків. І. Д. Бех зазначив, що «вчинки будуть сповненими глибоким людським смислом тільки тоді, коли гордість за себе доповнюється почуттям гордості за інших людей» [1, с. 241].

К. М. Вентцель тісно пов'язував моральні вчинки з вольовими якостями особистості. Він писав, що «рішення має утримуватися у свідомості так довго, на який проміжок часу воно сягає. Якщо моє рішення має на увазі все життя, то я мушу його пам'ятати все життя, щоб воно постало певним моментом при здійсненні мною тих чи інших вчинків» [1, с. 246].

О. В. Скрипченко запропонував модель становлення моральних учинків, яку правомірно розглядав як динамічну структуру, до якої входять такі складові:

- 1) зміст моральних цінностей і моральних норм, пов'язаних із моральними вчинками;
- 2) інформація, що доходить до особистості від батьків, друзів, оточення, з літературних творів про моральні цінності та моральні норми;
- 3) формування в особистості різних рівнів уявлень про моральні цінності й моральні норми моральних учинків;
- 4) самоаналіз власних дій, учинків, наявних у людей уявлень про моральні цінності та моральні норми;
- 5) оцінка морального вчинку людини з боку вчителя, батьків, друзів, оточення [4].

В. Василенко вважав, що моральний учинок, навіть у разі, коли він розгортається відповідно до суб'єктивних намірів і очікувань людини, ніколи у своїх визначеннях не збігається цілком із визначеннями свідомості, що його спрямовує. Він завжди якісніший, складніший, досконаліший. Феноменологію вчинку, типи вчинків: буденності, істини, краси, добра, екзистенції, самопізнання досліджували В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Т. С. Кириленко [4].

Ізраель Чарні проводив клінічну практику досліджень Голокосту як колективно-психологічної травми єврейського народу, вивчав механізми поведінки людини в критичних ситуаціях і запропонував критерії, які свідчать про потенційний ризик геноциду, свого роду «систему раннього попередження» [5].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Моральні вчинки в життєдіяльності людей відігравали важливу, іноді ключову роль. Вони визначали долю не тільки окремих особистостей, але й великих держав на довгі століття. У сучасному психологічному словнику вчинок визначається як свідоме дія, оцінювана як акт морального самовизначення людини, у якому вона стверджує себе як особистість у своєму ставленні до іншої людини, до себе самої, до групи або до суспільства, до природи загалом [3].

С. Л. Рубінштейн дав таке визначення: «Учинок – це дія, що сприймається й усвідомлюється активним суб'єктом як суспільний акт, як прояв суб'єкта, який виражає ставлення людини до інших людей» [4, с. 444–445]. При цьому дослідника цікавить психологічний процес, під час якого дія стає вчинком. І, на його думку, це трапляється тоді, коли людиною свідомо керують суспільні інтереси, а сама вона не цурається суспільної моралі та потенційно спроможна до здійснення моральних учинків, які згодом і стають домінантою її суспільної поведінки. «Учинком у достеменному розумінні слова є не всяка дія людини, а лише така, у якій провідне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, до суспільства, до норм суспільної моралі» [4, с. 438].

В. А. Роменець зауважив, що вчинок є універсальний і єдиний у своєму роді осередок людської діяльності й виражає спосіб існування людини у світі, виступає постійно активним чинником історичних форм прогресу, стає ланкою, що опосередковує людину і світ [3].

Л. С. Виготський і О. М. Леонтьєв розглядали вчинок як одиничний поведінковий акт, тісно пов'язаний із виконанням або невиконанням людиною своїх моральних обов'язків, цілісний світ яких охоплює все життя та стає сутністю особистості. О. М. Леонтьєв зауважував, що особистість людини породжується в її діяльності, яка здійснює її зв'язки зі світом. Перші активні й свідомі вчинки – ось початок особистості. Становлення її проходить у напруженій внутрішній роботі, коли людина неначе постійно розв'язує задачу «Чому бути в мегі?», і, трапляється, відриває від себе те, що виявляється [4].



Досліджуючи моральні вчинки та моральну творчість суб'єкта, В. А. Роменець правомірно вважав, що вони є підґрунтям людської свідомості, історії і культури, державності й цивілізації, що визначають життя і долю цілих народів та окремої особистості. «Маючи самостійне значення як вище вираження процесу соціалізації людини, моральна творчість є непорушним ґрунтом розумової й естетичної діяльності людини і становить їхній остаточний сенс... Саме вчинок у його психологічній структурі виступає безпосереднім «механізмом» моральної творчості» [3, с. 193].

Він доводив, що вчинок можна визначити як перетворення людиною моральної ситуації, оскільки вчинок у його повноцінному вираженні – це водночас і акція духовного розвитку індивіда, і творення моральних цінностей, тому вчинком слід називати дію, що має розгорнуті психологічний та моральний аспекти. Дію, у якій психологічний аспект сильно редуковано, автоматизовано і перетворено на звичку, дослідник називав моральною дією.

Спіраючись на логічну структуру вчинку, В. А. Роменець виокремив такі його модифікації: учинки розгорнуті та редуковані; ті, що зароджуються, і ті, що відмирають. Водночас він зауважував, що вчинок можна визначити так: це процес, який залежить від ситуативних і мотиваційних метаморфоз [3, с. 196]. Структуру вчинку складають:

1) ситуативний компонент – своєрідне поєднання зовнішніх і внутрішніх умов, що спричиняють певну форму активності особистості – учинкової активності; вихідними поняттями психологічного контексту змісту цього компонента можуть бути: «ситуація», «умови соціальні, індивідуальні, культурно-історичні тощо», «психологічні стани особистості», «властивості особистості», «індивідуальна природа особистості», «темперамент», «спонукальний вплив ситуації», «досвід предметно-дійового орієнтування особистості» тощо;

2) мотиваційний компонент – своєрідно властиве особистості первинне усвідомлення збуджувального, спонукального характеру ситуації, що призводить до актуалізації певних мотивів учинкової активності, до їхнього протиставлення чи поєднання; як наслідок, формується мотивація вчинку – складне психологічне утворення, у якому поєднуються певні ідеали, ідеї, смисли особистості щодо прийняття певного рішення відносно змісту ситуації, певного характеру дій, цілей і мети учинкової дії. Психологічний контекст цього компонента описують поняття: «мо-

тив», «спонука», «потяг», «мотивування», «боротьба мотивів», «мотивація», «особистість», «характер», «ціннісна творчість», «індивідуальний досвід моральної творчості» тощо;

3) дійовий компонент – мається на увазі весь комплекс реально-практичних дій особистості, спрямованих на прийняття нею рішення щодо морального змісту актуальної ситуації та на реалізацію прийнятого рішення; при цьому безпосередньо продукується результат учинкової активності особистості щодо певної ситуації. Психологічний контекст цього компонента вчинку висвітлюють поняття: «прийняття рішення», «ціль», «мета», «намір», «засіб діяння», «спосіб діяння», «продукт», «результат» тощо;

4) післядійовий компонент – комплекс пізнавально-перетворювальних дій особистості, спрямованих на вторинне, пост-дійове усвідомлення змісту здійснених нею вчинкових дій, на усвідомлення наслідків її вчинкового діяння, на оцінювання, осмислення їх тощо. Психологічний контекст описаних явищ висвітлюють поняття: «рефлексія», «усвідомлення», «цінність», «значення», «смысл», «ідеал», «взірець», «досвід ціннісної творчості», «розвиток», «самовдосконалення» тощо [3].

Є. М. Сурков і В. В. Фадеєв підкресливали, що вчинок є свідомою дією, що пов'язана з моральною самосвідомістю особистості. Моральний учинок тісно пов'язаний зі ставленням людини до оточення, знайомих і незнайомих, до суспільства, природи, до самого себе як активного суб'єкта. Спонукування як особиста властивість індивіда знаходиться у центрі концепції І. Д. Беха при визначенні ним морального вчинку: «Вчинок – це і є певна спонука, особистісна властивість, як мотиву в дії, це дійове особистісне самовираження суб'єкта» [1].

Голодомор 1932–1933 років в Україні і Голокост за масштабами злочину проти людства та кількістю жертв – найбільші трагедії всесвітньої історії. Але на шляху зухвалого злочину завжди сміливо ставали люди, ідучи на двобій із пануючим злом і неправдою. А їх непереможною зброєю були добрі вчинки, моральні й відповідальні, які перемагали страх і пільму епохи. Ризикуючи життям і долею своїх близьких, вони рятували життя людей, іншої національності, віросповідання, традиції і культури, своїх співвітчизників і громадян інших країн, знайомих і незнайомих. Вони рятували євреїв: чоловіків, жінок і дітей, цілі родини. Сьогодні їх називають достойниками народів світу. І це високе звання на землі отримали 25 тисяч героїв. Із них в Укра-

їні – 2500. Наша країна належить до четвірки держав, у яких у страшні роки Голокосту було врятовано найбільше людей: Франція, Польща, Нідерланди, Україна. Наведемо приклади моральних учинків справжніх героїв [5].

Євгеніуш Лазовський 1913 року народження (м. Ченстохов, Польща) був польським лікарем, який урятував тисячі євреїв від німецького переслідування та депортації в концентраційні табори під час Голокосту. Він з допомогою свого товариша Станіслава Матулевича імітував епідемію тифу, вприскуючи здоровим людям мертві бактерії тифу, що давало позитивний результат без жодних симптомів захворювань. Так було врятовано польські сім'ї від депортації в концентраційні табори, євреїв від смерті. Є. Лазовський – сміливий, відповідальний, організований, порядний, оптимістичний, турботливий, відданий справі, яку він робив щоденно. Ризикуючи своїм життям, вижив під час війни і в 1958 році виїхав до США, де працював лікарем до 1980 року. Помер у 2006 році в Юджині, штат Орегон, де він жив зі своєю донькою. У життєдіяльності Є. Лазовського прослідковується високий рівень особистісного самозречення, самопожертви, що є підґрунтям учинку добра, який став сенсом його існування [5].

Ірена Сендлер народилась 15 лютого 1910 року у Варшаві. Під час Другої світової війни вона працювала у Варшавському управлінні охорони здоров'я, була членом польської підпільної організації – Ради допомоги євреям (Жгота), постійно відвідувала Варшавське гетто, де допомагала хворим дітям. Ірена Сендлер разом зі своїми товаришами вивезли з гетто 2500 дітей, яких було передано в польські дитячі будинки, сім'ї, монастирі. Під час порятунку немовлятам давали снодійне, ховали їх в маленькі коробки з отворами, ящики з інструментами, в кошики та мішки. Старших дітей ховали під брезентом у кузовах вантажівок, вивозили в автомобілях, які підвозили у табір дезінфекційні засоби. У кузові сиділа собака, навчена гавкати, заглушаючи крики немовлят, коли вантажівку впускали та випускали з гетто. При цьому в чотирилапого друга потужно спрацьовує захисний механізм ідентифікації, а немовлята сприймаються ним як надзвичайно близькі й потрібні в життєвому просторі істоти, котрі є запорукою існування всього живого й одухотвореного на землі. Блискавичні та рішучі, термінові рятівні дії щодо немовлят є осердям створення унікального морального вчинкового світу. Деяких дітей виводили через підвали домівок, що знаходились поблизу гетто. Для втечі також використовували водостічні

люки. Ірена записувала дані всіх урятованих дітей на вузькій стрічці тонкого паперу і ховала ці списки в скляну пляшку, яку закопувала під яблунею в саду своєї подруги, щоб після війни розшукати родичів дітей. 20 жовтня 1943 року Ірену Сендлер було заарештовано за анонімним доносом. Після катувань її було засуджено на смерть, але волею долі вдалося врятуватись. Охоронці, які супроводжували її до місця страти, були підкуплені, а за офіційними паперами вона вважалась страченою. До кінця війни хоробра, цілеспрямована, наполеглива, рішуча, чуйна, самостійна у прийнятті складних рішень, вона продовжувала допомагати єврейським дітям, рятуючи їх від тривоги, знущань, страждань, наполегливо здійснюючи добрі справи. Після війни І. Сендлер повернулася до своєї схованки зі списками врятованих дітей, передала їх Адольфу Берману – голові Центрального комітету польських євреїв (1947–1949 рр.). За допомогою цього списку співробітники комітету розшукували дітей та передавали їх родичам, сиріт розміщували у єврейські дитячі будинки. Після встановлення у Польщі комуністичного режиму Ірену Сендлер переслідувала влада Польської Народної Республіки.

Померла Ірена Сендлер 12 травня 2008 року у Варшаві на 99-му році життя. Має багато нагород. У 1965 році ізраїльський музей Голокосту «Яд ва-Шем» присвоїв Ірені Сендлер звання Достоянника народів світу. У 2003 році вона нагороджена орденом Білого орла, була почесною громадянкою м. Варшави й м. Тарчина [5].

Є. Лазовському та І. Сендлер притаманні такі особистісні цінності: автономність, служіння людям, безпека та захищеність, прив'язаність і любов, почуття задоволення, міжособистісні контакти спілкування, що стали сенсом їх життя, котрі наявні у кожній миті, навіть у найтрагічнішому. Охарактеризуємо детальніше життєві цінності. Автономність проявляється в потребі робити те, що герої вважають важливим, незалежно від думки оточуючих, самі визначають хід свого життя. Служіння людям спостерігається в допомозі, турботі й сприянні страждаючим. Безпека та захищеність спрямована на збереження життя інших людей. Прив'язаність і любов – це занепокоєність, відданість, вірність людям. Почуття задоволення виникає від позитивних власних учинків та моральних сторін свого життя. Міжособистісні контакти спілкування – це постійна потреба почувати себе частиною певного кола людей, жити їх проблемами. Життєві цінності переживань і відносин достойників народів

світу призводять до гуманістичної спрямованості їх особистості, коли інтереси і потреби страждаючих набувають першорядного значення для героїв. Євгеніуш Лазовський та Ірена Сендлер толерантні, аутентичні, емпатійні. У життєдіяльності героїв прослідковується вчинок добра, у якому вони вирішують проблему творіння блага без зацікавленості у вдячності. Вони здійснюють свої вчинки відповідно до моральних норм. Учинок добра спрямований на благо людства, але в ньому особистість досягає знання самої себе крізь призму свого морального буття [1; 2].

Художній фільм «Чужа молитва» режисера Ахтема Сеїтаблаєва ґрунтується на реальних історичних подіях, які відбувалися у Криму в Бахчисараї в роки Другої світової війни. 19-річна кримськотатарська дівчина, вихователька дитячого будинку Саїда Арифова врятувала від загибелі 88 єврейських дітей-сиріт, навчивши їх звичаям свого рідного народу та молитвам кримськотатарською мовою. Урятувала вона їх і вдруге. У 1944 році під час депортації кримських татар із рідної землі вона переконливо довела, що вони не кримськотатарські, а єврейські діти. Гідність і людяність, рішучість та наполегливість, сила волі й кмітливість простої дівчини мужньо і стійко протистоять жорстоким тоталітарним режимам: фашистському та радянському.

Учинки добра, життєдіяльність героїв висвітлюють ціннісну систему психологічних механізмів стимулювання людяності та морального розвитку особистості: навіювання надії – поява у дітей, дорослих людей надії на успіх у вирішенні проблем під впливом позитивних прикладів урятування інших та покращення їх стану життя. Універсальність страждань, переживань і розуміння дитиною або дорослою людиною того, що вона не самотня, оточуючі також перебувають у важких життєвих умовах. Розуміння цього сприяє подоланню егоцентричної позиції особистості [1; 2].

Альтруїзм – можливість допомогти дитині, дорослому, один одному, при цьому отримуючи впевненість у собі, відчуття своєї здатності бути корисним і необхідним, розвиток почуття поваги до себе, віри у власний потенціал добра й справедливості [2].

Емпатія проявляється у формі співчуття та переживання й пов'язана з умінням особистості проникати у світ почуттів інших людей.

Інтерперсональний вплив – отримання нової інформації за рахунок зворотного зв'язку, що призводить до зміни та розширення образу «Я».

**Висновки.** Моральний учинок як сенс життя, здійснений достойниками народів світу, рятував людське життя, честь, гідність світової спільноти.

**Перспективою подальших досліджень** є вивчення психологічних особливостей поведінки особистості у період творчого злету.

#### **Список використаних джерел**

1. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтовний підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Боришевський М. Й. Залежність розвитку альтруїзму особистості від спрямованості її самосвідомості / М. Й. Боришевський // Наук. записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка. – Вип. 20. – Ч. 1. – К., 2000. – С. 61–68.
3. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
5. Charny Israel W. Encyclopedia of genocide / Israel W. Charny. – Santa Barbara, California : ABC-CLIO, 1999. – 718 p.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bekh I. D. Vykhovannya osobystosti : U 2 kn. Кн. 1: Osobystisno-oriyentovnyy pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady : navch.-metod. vydannya / I. D. Bekh. – K. : Lybid', 2003. – 280 s.
2. Boryshevs'kyu M. Y. Zalezhnist' rozvytku al'truyzmu osobystosti vid spryamovanosti yiyi samosvidomosti / M. Y. Boryshevs'kyu // Nauk. zapysky Instytutu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka. – Vyp. 20. – CH. 1. – K., 2000. – S. 61–68.
3. Romenets' V. A. Psykholohiya tvorchosti : navch. posib. / V. A. Romenets'. – 2-he vyd., dop. – K. : Lybid', 2001. – 288 s.
4. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii / S. L. Rubinshteyn. – SPb. : Piter, 2000. – 720 s.
5. Charny Israel W. Encyclopedia of genocide / Israel W. Charny. – Santa Barbara, California : ABC-CLIO, 1999. – 718 p.

*Received January 9, 2018*

*Revised February 1, 2018*

*Accepted February 23, 2018*

## Особливості прояву посттравматичного стресового розладу в соціальному просторі

---

Ostrovska K. O. Features of manifestation of posttraumatic stress disorder in social space / K. O. Ostrovska // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 295–306.

---

**K. O. Ostrovska. Features of manifestation of posttraumatic stress disorder in social space.** The article states that posttraumatic stress disorder, as a consequence of the manifestation of stress-related effects, is characterized by the symptoms such as: traumatic event experience, symptoms of avoidance and physiological hyperactivation, unmotivated vigilance and constant readiness for danger (danger).

A clinical picture of PTSD is presented including: social avoidance, distancing and alienation from others, sleep disorders, alcohol or drug abuse, high levels of anxiety or psychological instability, behavioral changes, antisocial behavior or wrongful acts, depressive, suicidal thoughts. Depressive disorders for DSM-5 are presented.

Social stress disorder is manifested to clinical (psychological reactions) and clinical (neurosis, patho-haematological development of personality, alcoholism) disorders. The main clinical manifestations of social stress disorder are: autonomic dysfunction, sleep disturbance, asthenic disorder, hysterical disorders, panic disorder, other neurotic and psychopathic disorders.

Attention is drawn to the fact that early prevention and effective diagnosis with the use of types of psychological care will contribute to the complete processing and neutralization of socio-psychological maladaptation and to eliminate the long-term consequences of stressful effects.

**Key words:** posttraumatic stress disorder, psychological trauma, social adaptation, hyperactivation, hypertension.

**К. О. Островська. Особливості прояву посттравматичного стресового розладу в соціальному просторі.** У статті визначено, що особливості прояву посттравматичного стресового розладу (далі – ПТСР), як наслідок прояву стресогенного впливу, характеризуються такими симптомами: причепливого повторного переживання травматичної по-



дії, уникнення і фізіологічної гіперактивації, невмотивованої пильності та постійної готовності до загрози (небезпеки). Представлено клінічну картину ПТСР, яка включає в себе: соціальне уникнення, дистанціювання і відчуження від інших, порушення сну, зловживання алкоголем або наркотиками, високий рівень тривожної напруженості чи психологічної нестійкості, зміни поведінки, антисоціальну поведінку або протиправні дії, депресивні, суїцидальні думки. Представлено депресивні розлади за DSM-5.

Звернено увагу на те, що завчасна профілактика й ефективна діагностика, із застосуванням видів психологічної допомоги, сприятимуть повній переробці та нейтралізації соціально-психологічної дезадаптації й усуненню віддалених наслідків стресогенних впливів.

**Ключові слова:** посттравматичний стресовий розлад, психологічна травма, соціальна адаптація, гіперактивація, гіперпильність.

**Постановка проблеми.** Суспільно-політична та соціально-економічна ситуація в нашій країні істотно підвищує рівень ризику виникнення тих чи інших психологічних розладів, зокрема через розширення спектра стресових чинників, поглиблення рівня їх інтенсивності та поширеності серед певних категорій населення. Критичного значення стресові чинники набувають серед учасників АТО, адже участь у бойових діях суттєво впливає на психоемоційний стан усіх учасників і є причиною виникнення у них різноманітних психологічних розладів. За офіційними даними, під час бойових дій гине менше військовослужбовців, ніж ветеранів війни після її закінчення, внаслідок впливу на них психічних травм. Серед різновидів психічної патології в учасників бойових дій значне місце посідають посттравматичні стресові розлади – відстрочені затяжні реакції на екстремальні події, не пов'язані з органічними ушкодженнями головного мозку, що спостерігаються упродовж тривалого періоду і можуть викликати суттєві зміни особистості й поведінки.

У наш час наявність значної кількості людей із посттравматичним стресовим розладом у всьому світі загалом та в Україні зокрема спонукає до детальнішого дослідження критеріїв цього розладу, диференційної діагностики ПТСР. Така необхідність виникає і через наявність впливу цих розладів на соціальні процеси і працездатність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти вивчення процесу перебігу і механізмів посттравматичного стресового розладу були висвітлені у працях таких дослідників, як: К. О. Абульханова-Славська, О. В. Брушлінський, Л. Ф. Бур-

лачук, Є. І. Головаха, В. М. Доній, О. О. Кронік, В. О. Моляко, Г. М. Несен, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко, А. В. Тимченко, Т. М. Титаренко, С. І. Яковенко. Дослідження воєнного стресу (В. Г. Василевський, А. Б. Довгополук, Г. О. Растовцев, Т. Б. Дмитрієва, Е. М. Єпачинцева, С. В. Литвинцев, Є. В. Снедков, Г. М. Тимченко, Г. А. Фастовцев, О. М. Харитонов та інші) засвідчили, що бойові посттравматичні стресові розлади різноманітніші й часто бувають тривалішими, ніж посттравматичні стресові розлади мирного часу через кумульовані (накопичені) в пам'яті, багаторазово пережиті жахи війни, фізичне і психічне перенапруження, горе втрат, співпереживання з пораненими. Проте велику кількість матеріалів і досліджень не систематизовано і не узгоджено між собою, деякі з них містять протиріччя у визначенні чинників розладів і алгоритму їх діагностики. Тому аналіз і систематизація даних про симптоми й критерії розладу дає змогу створити дієві засоби і методи профілактики.

Результати численних досліджень показали, що психологічний стан, який розвивається внаслідок впливу бойової обстановки та бойових дій, не належить до жодної з відомих у клінічній практиці класифікацій. Наслідки травми можуть проявитися раптово, через тривалий час, на тлі загального зовнішнього благополуччя військовослужбовців, і згодом це погіршення стану стає усе чіткіше вираженим. Низку різноманітних симптомів подібної зміни стану було описано раніше, проте довгий час не розроблялися чіткі критерії його діагностики. На тлі високої актуальності соціально-психологічного вивчення феномену психічної травми, стримуючий вплив на емпіричні дослідження чинить відсутність узгодженості теоретичної позиції, концептуальних моделей і методичних розробок, що дозволять достатньо повно і всебічно аналізувати цей феномен і порівнювати результати вивчення у соціальному контексті.

**Мета статті** – дослідити та систематизувати наукові й практичні знання про природу, механізми виникнення і типові прояви посттравматичного стресового розладу в соціальному просторі.

**Виклад основного матеріалу.** Посттравматичний стресовий розлад – це непсихотична відстрочена реакція на травматичний стрес, здатна викликати низку психічних і поведінкових порушень. Для виникнення ПТСР необхідно, щоб людина випробувала дію стресора, який виходить за межі звичайного людського досвіду і здатний викликати дистрес [4, с. 255]. До основних

симптомів синдрому ПТСР належать: порушення сну; патологічні спогади (нав'язливі повернення); нездатність згадати – амнезія на деякі події (уникнення); надчутливість (підвищена пильність); надзбудження (неадекватна надмобілізація) [3, с. 95]. До вторинних симптомів ПТСР відносять: депресію, тривогу, імпульсивну поведінку, алкоголізм, соматичні розлади, порушення «Его»-функціонування тощо.

Розлади завжди виникають як прямий наслідок гострого важкого стресу або пролонгованої травми. Стрессова подія або тривалі неприємні обставини є первинним і основним причинним фактором, і розлад би не виник без їхнього впливу. До цієї категорії віднесено реакцію на важкий стрес і розлади адаптації в усіх вікових групах, включаючи дітей і підлітків. Кожен з окремих симптомів, із яких складається гостра реакція на стрес і розлад адаптації, може зустрічатися і при інших розладах, але наявні деякі особливі ознаки того, як проявляються ці симптоми, що виправдовує поєднання цих станів у клінічну одиницю. ПТСР має відносно специфічні й характерні клінічні ознаки. Ці розлади можна розглядати як порушення адаптаційних реакцій на важкий пролонгований стрес, вони перешкоджають дії механізму адаптації, призводять до порушення соціального функціонування [5, с. 145–151]. ПТСР розвивається внаслідок отриманої важкої психічної травми. Психічна травма визначається як невідворотна подія, що руйнує існуючі копінг-механізми індивіда.

При посттравматичному стрессовому розладі особистість може мати труднощі з прийняттям минулого досвіду, підтриманням міжособистісних стосунків із родиною та друзями, довірою до інших людей, інтересом до видів активності, які раніше приносили задоволення, та в обговоренні своїх почуттів з оточуючими. Інші симптоми, такі як безсоння, відчуття провини, уникаюча поведінка, емоційна нечутливість, є дуже поширеними й призводять до значного дистресу й ускладнення повсякденного функціонування.

А. Кардинер, досліджуючи ПТСР, назвав це явище «хронічним військовим неврозом» і показав, що військовий невроз має як фізіологічну, так і психологічну природу. Він уперше дав комплексний опис симптоматики: збудливість і дратівливість; нестримний тип реагування на раптові подразники; фіксація на обставинах травматичної події; відхід від реальності; схильність до некерованих агресивних реакцій [9, с. 12].

На думку А. І. Красило, психологічна травма – це катастрофічне руйнування особистісної самооцінки внаслідок втрати або загрози недосяжності сенсоутворюючих соціальних цінностей. Умовою зростання цих цінностей є особистісний розвиток у масштабі конкретної травматичної зони постраждалого. Нерівномірність розвитку психіки закріплюється у внутрішніх установках і стає бар'єром набуття єдності та цілісності особистості. І навпаки, позитивним чинником, що сприяє попередженню психологічного травматизму, є рання гармонічна соціалізація індивіда. Важливо визначити і закріпити ті потенційні можливості індивіда, що надають особистості змогу протистояти чинникам, які сприяють її розпаду і сповзанню на шлях соціальної невротизації.

Англійський учений С. Касл виокремив два основні трактування поняття стресу в зв'язку з трудовою діяльністю – звужене та розширене. У першому трактуванні стрес розглядається як переважання вимог середовища над тими наявними можливостями суб'єкта, що необхідні для їх задоволення (наявність перевантаження, надстимуляції). У другому – як неадекватність у цілісній системі «людина – середовище», що включає не тільки звужене тлумачення, але й зв'язок між потребами людини і можливостями їх задоволення в трудовому середовищі (недовикористання людських можливостей, знижене навантаження, низька стимуляція) [11, с. 3].

Єдиної теорії патогенезу посттравматичних стресових розладів немає. Причина полягає не тільки у складності посттравматичного стресу, але і в тому, що під його багатогранністю відбуваються різні адаптивні й дезадаптивні процеси. Тому багато дослідників і клініцистів, ґрунтуючись на різних гіпотезах, запропонували різні психологічні й інші моделі: психодинамічну, когнітивну, психосоціальну, психобіологічну, умовно-рефлекторну і, розроблену в останні роки, мультифакторну модель посттравматичного стресового розладу.

Аналізуючи ПТСР, Є. О. Александров спирається на диференціацію розгорнутої картини стресу на субсиндроми: емоційно-психологічний, вегетативний, когнітивний та соціально-психологічний. Так, об'єднуючи в собі основні підходи, був розроблений психосоціальний підхід, де вводиться вплив зовнішнього середовища на виникнення посттравматичного стресового розладу. Ця модель реагування на травму також є багатофакторною і враховує вагу кожного чинника у розвитку реакції на стрес. У

ній виокремлено соціальні чинники, що впливають на успішність адаптації постраждалих від психічної травми, такі як: відсутність фізичних наслідків травми, міцне фінансове становище, збереження колишнього соціального статусу, чинник соціальної підтримки з боку суспільства й значущий чинник впливу близьких людей [4, с. 117].

Відповідно до DSM-5, депресивні розлади характеризуються сумним, спустошеним чи дратівливим настроєм і супроводжуються соматичними та когнітивними змінами, які суттєво впливають на якість життя людини [10, с. 155]. Найвідомішим із них є «великий депресивний розлад», який діагностують у випадку наявності мінімум п'яти з перелічених симптомів, присутніх упродовж останніх двох тижнів: пригнічений настрій упродовж більшої частини дня, значне зниження інтересу чи задоволення від більшості активностей, значна зміна ваги тіла чи апетиту, надмірна сонливість або безсоння, психомоторне збудження або загальмованість, відчуття нестачі енергії, почуття меншовартості або провини, знижена здатність до концентрації уваги та повторювані думки про власну смерть, суїцидальні наміри чи спроби.

На сьогоднішній день у західній психології існує стандартна практика використання структурованого діагностичного інтерв'ю для того, щоб переконатися у детальному врахуванні усіх симптомів ПТСР. Діагностичне інтерв'ю поєднує переваги точних рекомендацій із виявлення того чи іншого діагнозу й методу інтерв'ю, що відповідає конкретним психометричним параметрам (надійність і валідність). Використання структурованого діагностичного інтерв'ю в клінічній практиці може суттєво підвищити точність діагнозу і покращити планування лікування.

Важливу роль у когнітивному посттравматичному процесі відіграють дисоціативні стани, пов'язані з особливостями реакції процесів пам'яті на травмуючу інформацію, що супроводжуються різноманітними відчуттями втрати зв'язку з реальністю. Часто можуть проявлятися мимовільні перенесення людини в травматичне минуле та здійснення нею дій, адекватних не теперішній ситуації, а ситуації в минулому. Відмова від прийняття життєвого досвіду і породжує основну причину посттравматичної дезадаптації – когнітивний конфлікт, суть якого в тому, що травматичні спогади проривають бар'єр заборон. Інтенсивність емоцій при проривах спогадів постійно збільшується. Із часом важкість емоційного стану, що супроводжує травматичні спогади, робить неможливим нормальне функціонування людини [7; 8].

Соціальний стресовий розлад виявляється доклінічними (психологічні реакції) і клінічними (невроз, патохарактерологічний розвиток особистості, алкоголізм) розладами. Основні клінічні прояви соціального стресового розладу: вегетативні дисфункції; порушення сну; астеничні розлади; істеричні розлади; панічні розлади; інші невротичні та психопатичні порушення. Особливо показовими є прояви соціального стресового розладу в осіб із вимушеною міграцією. Автори під час обстеження мігрантів звертають увагу на високий ступінь ризику психогенних розладів (Н. Г. Незнанов, К. К. Телія).

Поняття «соціально-психологічна дезадаптація» охоплює широке коло порушень, що можуть виникнути у молоді під дією різноманітних складних соціальних умов, обставин її життя (фактичне або соціальне сирітство, розлучення чи конфлікти в сім'ї, зміна місця проживання або звичної обстановки, тривала хвороба, фізичний недолік тощо).

Соціальна адаптація – це діяльність, спрямована на оптимізацію взаємовідносин людини з оточуючим середовищем, що полягає в оцінці ситуації та корекції на цій основі як поведінки людини, так і стану оточуючого її соціального середовища [1, с. 84]. Соціальна адаптація особистості спрямована на відновлення норм, соціально-корисних відносин із соціальними суб'єктами (групами й окремими їх членами), зміну в позитивному плані спілкування, поведінки, діяльності.

Психологічна адаптація – це засвоєння соціально корисних стандартів поведінки та ціннісних орієнтацій, зближення установок і направленості особистості з очікуваннями соціального середовища. Соціальна і психологічна сторони адаптації перебувають у нерозривній єдності, хоча іноді можуть не збігатися.

Потенціал подолання стресогенних подій полягає у виборі успішних пристосувальних стратегій поведінки, а рівень розвитку і репертуар механізмів мають величезне значення як для соціально-психологічного функціонування особистості, так і для збереження психічного благополуччя. Ефективність соціально-психологічної адаптації визначається як за об'єктивними показниками досягнень, так і за суб'єктивною задоволеністю людини своїми досягненнями у тій професійній та соціально-економічній позиції, яку вона займає.

О. Ісаєва встановила, що поведінка, яка дозволяє впоратися зі стресом, має вікові та ґендерні відмінності, може змінюватися упродовж життя залежно від завдань і вимог, що висувуються до

людини середовищем на різних етапах онтогенезу і соціогенезу. Автор стверджує, що репертуар поведінки для подолання стресу в поєднанні з механізмами психологічного захисту являє собою широкий спектр різноманітних варіантів: від гнучких, ситуаційно обумовлених стратегій подолання труднощів до стійких особистісних паттернів (стилів) реагування. Його потенційна адаптивність залежить від співвідношення ступеня вираженості свідомих і несвідомих форм адаптаційних механізмів особистісного функціонування. Стійкі сполучення стилів поведінки подолання стресу визначають характер (специфіку) психічної адаптації і рівень пристосувальних можливостей особистості; вони є одними з параметрів, складових поняття «психологічної вразливості» особистості, розгляд якої необхідно проводити тільки у разі обліку особистісних ресурсів [2, с. 6].

Копінг-стратегії – це стратегії врегулювання взаємовідносин із навколишнім середовищем. Ці стратегії пов’язані з такими поняттями, як життєстійкість і стресостійкість. Копінг-поведінка виникає тоді, коли людина потрапляє в кризову ситуацію. Провідними характеристиками кризової ситуації є психічна напруженість, значущі переживання як особлива внутрішня робота з подолання життєвих подій або травм, зміна самооцінки і мотивації, а також виражена потреба в їх корекції ззовні. У деяких теоріях копінг-поведінки виділяють такі базисні стратегії: вирішення проблем; пошук соціальної підтримки; уникнення [6, с. 22].

Велике значення для забезпечення підтримуючих соціально-психологічних умов хворих має адекватне сприйняття захворювання, його причин та наслідків у суспільстві, нормальне ставлення громадян до таких хворих у побутових і професійних ситуаціях. Досягти цього можна шляхом проведення державою відповідних роз’яснювальних, інформативних заходів, зокрема з використанням соціальної реклами, соціальних мереж тощо.

Стосовно сучасних методів психологічної коригуючої терапії, слід виділити арт-терапію й анімалотерапію. Цікавим є досвід обласного шпиталю ветеранів війни, де активно проводять роботу з учасниками АТО досвідчені психологи, психотерапевти. Психокорекційні заняття, побудовані з використанням методів арт-терапії, дають змогу учасникам АТО дистанціюватися від травматичних переживань, зафіксованих переважно у невербальних образах, шляхом їх об’єктивізації та зображення у візуальних образах, дати вихід внутрішнім конфліктам і сильним



емоціям, інтерпретувати витіснені переживання, сприяють усвідомленню власних відчуттів і почуттів. Арт-терапія надає змогу не лише творчо самовиразитися, але й більше пізнати себе, виразити свій внутрішній світ через творчість. Поєднання вербальної та невербальної експресії сприяє переробці й переосмисленню травматичного досвіду. Арт-терапія не вимагає особливих здібностей або художніх навичок, а тому не має обмежень у використанні. Потрібно зазначити, що у процесі творчого самовираження можливий вибуховий вихід сильних емоцій, що вимагає від психолога особливої підготовки. Завдяки використанню методу арт-терапії задіюються два механізми психокорекційного впливу: реконструювання травмуючої ситуації в особливій символічній формі та її вирішення шляхом переструктурування на основі креативних здібностей.

Використання анімалотерапії сприяє зняттю стресу, нормалізації роботи нервової системи та психіки, самореалізації, спілкуванню. Для хворих із ПТСР особливо важливими результатами використання анімалотерапії є отримання навичок, що сприяють гармонізації міжособистісних відносин із людьми, психічній і соціальній реабілітації.

**Висновки.** Посттравматичний стресовий розлад виникає після дії травматичних ситуацій, що характеризуються екстремальними критичними подіями, які несуть у собі надзвичайно негативний вплив, ситуацію загрози життю чи здоров'ю людини, потребуючи від неї екстраординарних зусиль з оволодіння наслідками цього впливу. ПТСР характеризується такими симптомами: причепливого, постійно повторюваного переживання травматичної події; симптомами уникнення, де травматичний досвід постійно витісняється зі свідомості (людина прагне позбутись думок і спогадів про пережите), що супроводжується високою емоційною напругою й енергетичним виснаженням; симптомами фізіологічної гіперактивації, що проявляються утрудненням засинання, підвищеною роздратованістю, спалахами гніву, невмотивованою гіперпильністю та постійною готовністю до загрози (небезпеки). Розвиток посттравматичного стресового розладу залежить від багатьох умов, а саме: наскільки ситуація суб'єктивно сприймається як загрозна, наскільки об'єктивно реальною була загроза життю, наскільки близько від трагічних подій перебував індивід, чи були задіяні в цій події його близькі, чи вони постраждали.

Соціальні наслідки цього розладу охоплюють значно ширші категорії населення, що вимагає активної та виваженої роботи закладів сфери охорони здоров'я щодо раннього виявлення та лікування ПТСР. Основними і найбільш значущими методами, що мають використовуватись додатково до традиційної психологічної терапії, є створення сприятливих соціально-психологічних умов життя хворих і застосування сучасних методів психологічної корекції, зокрема арт-терапії й анімалотерапії.

**Подальші напрямки досліджень:** психодіагностика вікових, гендерних особливостей проявів посттравматичного стресового розладу; методологічне забезпечення процесу реадaptaції та реабілітації учасників бойових дій.

#### Список використаних джерел

1. Безпалько О. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. Исаева Е. Совладающее со стрессом и защитное поведение личности при расстройствах психической адаптации различного генеза : автореф. дис. ... докт. псих. наук : спец. 19.00.04 / Елена Исаева. – СПб., 2010. – С. 4–15.
3. Ломакін Г. І. Прояви порушень реадaptaції учасників бойових дій у системі суспільних відносин / Геннадій Іванович Ломакін // Проблеми емпіричних досліджень у психології : Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (6–7 грудня 2012 р., м. Київ) / за ред. І. В. Данилюка, І. В. Ващенко. – К. : ОВС, 2012. – С. 94–100.
4. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / Ирина Германовна Малкина-Пых. – М. : Изд-во «Эксмо», 2005. – 960 с.
5. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Клинические описания и указания по диагностике. – Киев : Сфера, 2005. – С. 145–151.
6. Нартова-Бочавер С. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности / С. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20–30.
7. Писаренко В. М. Устойчивость эмоционального состояния спортсмена в условиях соревнований / В. М. Писаренко // Пути достижения трудной цели в спорте. – М., 1964. – С. 51–68.

8. Пірен М. І. Конфлікт і управлінські ролі. Соціо-психологічний аналіз / М. І. Пірен. – К. : МАУП, 2000. – 284 с.
9. Пограничные нервно-психические нарушения у ветеранов войны в Афганистане : методические рекомендации / Б. Д. Цыганков, А. И. Белкин, В. А. Веткина и др. – М., 1992. – 16 с.
10. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. – Washington, D. C. : American Psychiatric Association, 2013. – 947 p.
11. Kasl S. Epidemiological contributions to the study of work stresses / S. Kasl // Stress at work / C. Cooper, R. Payne (ed). – Chichester : Wiley, 1978. – P. 3–48.

### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bezpal'ko O. Social'na pedagogika v shemah i tablycjah : navch. posib. / O. Bezpal'ko. – К. : Centr navchal'noi' literatury, 2003. – 134 s.
2. Isaeva E. Sovladajushhee so stressom i zashhitnoe povedenie lichnosti pri rasstrojstvah psihicheskoy adaptacii razlichnogo geneza : avtoref. dis. ... dokt. psih. nauk : spec. 19.00.04 / Elena Isaeva. – SPb., 2010. – S. 4–15.
3. Lomakin G. I. Projavy porushen' readaptacii' uchasnykiv bojoyvyh dij u systemi suspil'nyh vidnosyn / Gennadij Ivanovyh Lomakin // Problemy empirychnykh doslidzhen' u psihologii' : Materialy VI Mizhnarodnoi' naukovo-praktychnoi' konferencii' (6–7 grudnja 2012 r., m. Kyi'v) / za red. I. V. Danyljuka, I. V. Vashhenko. – К. : OVS, 2012. – S. 94–100.
4. Malkina-Pyh I. G. Psihologicheskaja pomoshh' v krizisnyh situacijah / Irina Germanovna Malkina-Pyh. – М. : Izd-vo «Jeksmo», 2005. – 960 s.
5. Mezhdunarodnaja klassifikacija boleznej (10-j peresmotr). Klinicheskie opisanija i ukazanija po diagnostike. – Kiev : Sfera, 2005. – S. 145–151.
6. Nartova-Bochaver S. «Coping Behavior» v sisteme ponjatij psihologii lichnosti / S. Nartova-Bochaver // Psihologicheskij zhurnal. – 1997. – T. 18. – № 5. – S. 20–30.
7. Pisarenko V. M. Ustojchivost' jemocional'nogo sostojanija sportsmena v uslovijah sorevnovanij / V. M. Pisarenko // Puti dostizhenija trudnoj celi v sporte. – М., 1964. – S. 51–68.
8. Piren M. I. Konflikt i upravlins'ki roli. Socio-psychologichnyj analiz / M. I. Piren. – К. : МАУП, 2000. – 284 с.

9. Pogranichnye nervno-psihicheskie narusheniya u veteranov vojny v Afganistane : metodicheskie rekomendacii // B. D. Cygankov, A. I. Belkin, V. A. Vetkina i dr. – M., 1992. – 16 s.
10. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. – Washington, D. C. : American Psychiatric Association, 2013. – 947 p.
11. Kasl S. Epidemiological contributions to the study of work stresses / S. Kasl // Stress at work / C. Cooper, R. Payne (ed). – Chichester : Wiley, 1978. – P. 3–48.

*Received January 25, 2018*

*Revised February 13, 2018*

*Accepted March 2, 2018*

УДК 159.947.5:37.013.44

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.306-320

*Л. В. Пастух*  
pastyhu@meta.ua

## **Управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів**

---

Pastukh L. V. Managing the motivation of teachers' professional activities at comprehensive schools / L. V. Pastukh // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 306–320.

---

**L. V. Pastukh. Managing the motivation of teachers' professional activities at comprehensive schools.** The urgency of studying the problems on managing the motivation of teachers' professional activities at comprehensive schools, defined by strategic state educational documents, is actualized in the article. The foreign theories of motivation of professional activities are generalized. It is stated that although they are developed on the basis of western experience, it is important to use their ideas practically in the motivational management of the heads of educational institutions of modern Ukraine. This is illustrated by examples of specific recommendations for managers.

The problems and disadvantages of management of the motivation of teachers' professional activities are distinguished.

It is proved that the complexity of the problem on managing the motivation of activities is due to the lack of a unified approach to the definition of the concept of motivation in the domestic scientific circles, the presence of various classifications of motives of teachers' professional activities.

It is stated that the term «motivation» is considered in science in three aspects: psychological, pedagogical and managerial concept.

It is noted that managing the motivation of teachers' professional activities is a process of motivating employees to carry out effective activities aimed at achieving the goals of the educational institution.

It is stressed that managers should ensure that the system of motivation in a comprehensive school be based on the systematic principle, the principles of integrity, targeting, flexibility, transparency and dynamism in order to ensure effective management of the motivation of teachers' activities.

The prospect of further researches consists in substantiation of forms and methods of the system of managing the motivation of teachers' activities at comprehensive schools.

**Key words:** a teacher, motivation of professional activities, management of motivation.

**Л. В. Пастух. Управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів.** У статті актуалізовано нагальність дослідження проблематики управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів, яка визначена стратегічними державними освітніми документами. Узагальнено зарубіжні теорії мотивації професійної діяльності. Констатовано, що хоч вони розроблені на основі західного досвіду, але їх ідеї важливо практично використовувати в мотиваційному менеджменті керівників закладів освіти сучасної України, що проілюстровано прикладами конкретних рекомендацій для управлінців.

Виокремлено проблеми та недоліки управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників. Засвідчено, що складність проблеми управління мотивацією діяльності обумовлена відсутністю єдиного підходу до визначення змісту поняття мотивації у вітчизняних наукових колах, наявністю різних класифікацій мотивів професійної діяльності педагогічних працівників.

Констатовано, що термін «мотивація» розглядається в науці у трьох аспектах: як психологічне, педагогічне та управлінське поняття.

Зазначено, що управління мотивацією професійної діяльності педагога – це процес мотивування працівників до здійснення ефективної діяльності, спрямованої на досягнення цілей освітньої установи.

Наголошено на тому, що керівники для забезпечення ефективного управління мотивацією діяльності педагогів мають працювати над тим, щоб система мотивації в загальноосвітньому навчальному закладі базу-

валася на принципах системності, комплексності, адресності, гнучкості, прозорості та динамічності.

Визначено перспективу подальших досліджень – обґрунтування форм і методів системи управління мотивацією діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів.

**Ключові слова:** педагогічний працівник, мотивація професійної діяльності, управління мотивацією.

**Постановка проблеми.** Модернізаційні процеси, що відбуваються в системі освіти України, необхідність реалізації концепції Нової української школи підвищують вимоги до здійснення управлінської діяльності та забезпечення ефективного мотиваційного менеджменту керівників навчальних закладів. Тому успішне управління загальноосвітнім навчальним закладом потребує від керівника не лише професійних знань, але й умінь швидко реагувати на зміни, що відбуваються, вести за собою педагогічний колектив, бути лідером, мотивувати вчителів до результативної, творчої педагогічної діяльності, розуміти їх потреби та мотиваційні настанови.

**Актуальність дослідження** управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників спричинена й тим, що, з однієї сторони, її нагальність визначена в законодавчих і стратегічних державних документах, зокрема в законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті та ін. Зокрема, одним із пріоритетних стратегічних напрямів реалізації концепції Нової української школи є вмотивований учитель. З іншої сторони, практичний досвід роботи кафедри менеджменту освіти ХОІППО засвідчив, що сьогодні керівники більшості загальноосвітніх навчальних закладів не мають чіткої системи мотивації діяльності педагогічних працівників. У деяких загальноосвітніх навчальних закладах є поодинокі спроби вивчення мотиваційної сфери та мотиваційних джерел педагогічних працівників, наприклад, коли навчальний заклад розпочинає інноваційну діяльність, упроваджуються новітні технології у навчально-виховний процес. Проте вивчення мотиваційної сфери носить не системний, спонтанний характер, що не дає змоги керівникові загальноосвітнього навчального закладу приймати виважені управлінські рішення, які б ураховували потреби та мотиваційні настанови педагогічних працівників.

Більше того, у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях з управління (А. Альберт, У. Бреддік, Ф. Герцберг, С. Каверін,

Р. Кричевський, І. Ладанов, М. Мескон, Е. Молл, Ф. Хедоурі та ін.) підкреслюється, що керівники часто використовують такі прийоми впливу на поведінку педагогів, які призводять до демотивації професійної діяльності. Одна з причин – невідповідність уявлень управлінців про чинники, що впливають на трудову поведінку педагогів, реальному стану [3].

Важливість приділення уваги управлінню мотивацією педагогів пояснюється, на думку В. Бодрова [4], ще й тим, що мотивація може компенсувати багато вад у рівні розвитку низки професійно важливих якостей і, зокрема, в організації педагогічного процесу, але слабку мотивацію практично неможливо компенсувати.

**Аналіз досліджень та публікацій**, у яких започатковано вирішення проблеми і на які спирається автор, засвідчив, що дослідженням мотивації професійної діяльності займалось багато як зарубіжних, так і вітчизняних учених: К. Альдерфер, Дж. Аткинсон, В. Врум, Ф. Герцберг, К. Левін, Е. Лоулер, Д. МакГрегор, Ф. МакКлелланд, А. Маслоу, Е. Мейо, Л. Портер, Х. Хекхаузен, А. Бандурка, О. Винославська, Ю. Гуров, С. Занюк, Є. Ільїн, Л. Карамушка, А. Колот, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, Г. Ложкін, А. Маркова, О. Матюхін, А. Орлов та ін.

Однак, якщо особливості мотивації діяльності працівників підприємств, установ, інших організацій розглядаються достатньо широко, то проблематика мотивації діяльності педагогічних працівників, зокрема загальноосвітніх навчальних закладів, недостатньо вивчена.

Тому актуальним є вивчення основних теоретичних підходів до мотивації діяльності педагогічних працівників та її управління і, на цій основі, розробка й впровадження в управлінську діяльність керівників загальноосвітніх навчальних закладів цілісної системи мотивації професійної діяльності педагогів як важливого чинника забезпечення мети і завдань діяльності навчального закладу, підвищення результативності роботи кожного педагогічного працівника зокрема та педагогічного колективу загалом. Зважаючи на актуальність та недостатній стан розробки зазначеної проблеми, **основна мета нашого дослідження** – на основі аналізу теоретичних джерел розкрити основні підходи до мотивації професійної діяльності педагогічних працівників та сутність управління мотивацією професійної діяльності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів.



**Виклад основного матеріалу.** За узагальненням теоретичних досліджень виявлено, що першими на проблематику мотивації професійної діяльності звернули увагу зарубіжні науковці. Зокрема, термін «мотивація» вперше вжив у 1813 році А. Шопенгауер у своїй дисертації про теорію пізнання «О четвероюм корені закона достаточного основания», зазначаючи, що мотивація є причинністю, яка повинна розглядатися зсередини [9].

У ХХ ст. зарубіжними науковцями було розроблено значну кількість теорій мотивації професійної діяльності. Серед найвідоміших дослідники називають такі: теорія існування, зв'язку та росту К. Альдерфера, теорія очікування В. Врума, двофакторна теорія Ф. Герцберга, теорія очікувань та справедливості Л. Портера і Е. Лоулера, теорія ієрархії потреб А. Маслоу, теорія набутих потреб Д. МакКлелланда, теорія справедливості С. Адамса, «Теорія Х» та «Теорія Y» Д. МакГрегора, «Теорія Z» У. Оучі та ін.

Аналізуючи вищезазначені зарубіжні мотиваційні теорії, українські науковці стверджують, що кожна з цих теорій мотивації не є досконалою і абсолютно прийнятною для закладів освіти, що вони розроблені на основі аналізу зарубіжного, західного досвіду; при порівнянні їх між собою виявляються протиріччя. При цьому, дослідники констатують, що всі вони відіграють значну роль для розвитку наукових концепцій мотивації і кожна з них має свої ідеї, які можна практично використовувати в мотиваційному менеджменті закладів освіти.

Із метою підтвердження практичної значущості для управління мотивацією діяльності педагогів розглянемо конкретніше низку рекомендацій, узятих із зарубіжних теорій мотивації.

Для забезпечення ефективної системи управління мотивацією професійної діяльності педагогів управлінням необхідно знати, що одне з головних завдань керівників полягає в тому, щоб зрозуміти, які працівник має потреби, та надати можливість їх реалізувати у професійній діяльності (А. Маслоу); працівникам властиве бажання професійного і кар'єрного зростання, самовираження та самоактуалізації, ці потреби не можуть бути вмотивовані тільки економічними стимулами, при цьому важливим стимулом стає змістовна праця та психологічний клімат у колективі (Ф. Герцберг); керівникам необхідно створити умови, щоб працівники змогли задовольняти потреби вищих рівнів: у владі, успіху та причетності (Д. МакКлелланд); професійна діяльність людини може бути вмотивована за рахунок перспектив

професійного і кар'єрного зростання (К. Альдерфер); керівникам необхідно знати, на яку очікувану винагороду за свою професійну діяльність розраховують працівники (В. Врум); керівники повинні справедливо ставитись до винагородження й оцінювання професійної діяльності працівників (С. Адамс); управлінцям необхідно створити такі умови професійної діяльності в закладі, за яких працівники сприймають цілі організації як свої особисті (Е. Лок); працівники отримують задоволення не тільки від результатів своєї професійної діяльності, а й від факту закінчення певної роботи (Л. Портер, Е. Лоулер); для результативної професійної діяльності більшості працівників необхідні примус та контроль із боку керівництва, проте працівнику важливі творча атмосфера, заміна контролю на самоконтроль та довіра з боку керівництва (Д. МакГрегор); залучення працівників до процесу прийняття управлінських рішень (У. Оучі).

Т. Кравчинська [11] у своїх працях звертає увагу на важливість урахування управлінцями таких ідей із зарубіжних концепцій мотивації:

– працівник завжди прагне покращити своє матеріальне становище (А. Сміт; Ф. Тейлор; А. Маслоу; К. Альдерфер);

– співпраця керівництва з підлеглими є обов'язковою діяльністю для працюючих та запорукою успіху для організації (Ф. Тейлор);

– у процесі розробки методів управління мотивацією професійної діяльності працівників керівник повинен ураховувати індивідуальні психологічні особливості кожного працівника (З. Фройд);

– з метою посилення мотивації, керівникам потрібно створювати атмосферу корпоративного духу, гармонії в колективі та викорінювати несправедливість (А. Файоль);

– керівники повинні постійно висловлювати своє ставлення до результатів професійної діяльності працівників, винагороджувати за певні досягнення та застосовувати санкції за пропуск (Б. Скіннер).

Вивчення теоретичних джерел засвідчило посилення уваги до проблематики мотивації педагогічної діяльності російських та українських науковців. Зокрема, особливості мотивації діяльності педпрацівників вивчали А. Бакурадзе, О. Бондарчук, Л. Даниленко, І. Зимня, Є. Ільїн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Семиченко, В. Сич, Р. Шакурова, О. Щербаков та ін. Формування мотивації педагогічної діяльності, розвиток пе-

дагогічної творчості досліджували І. Зязюн, В. Моляко; мотивацію професійно-педагогічної спрямованості – С. Занюк, С. Максименко, Н. Ничкало. Значна увага приділялась виявленню структури мотиваційної сфери (Б. Додонов, Л. Захарова, О. Леонтєв, А. Морозов, Я. Крушельницька, Л. Орбан-Лембрик, Г. Томілова, Є. Малашкіна, І. Томашевська, Л. Ахмедзянова). Проблеми динаміки мотивації на різних рівнях професійної підготовки розглядали Р. Вайсман, В. Дружинін, Н. Сирнікова та ін. Взаємозв'язок задоволеності роботою як результат реалізації значущих мотивів досліджували Є. Ільїн, В. Мільман, А. Філіпов. У доробку вищезазначених науковців було констатовано, що управління професійною діяльністю працівника має здійснюватись на основі урахування особливостей його мотиваційної сфери.

Аналіз теоретичних досліджень виявив такі проблеми та недоліки системи мотивації професійної діяльності педагогічних працівників:

- недостатня обізнаність керівників закладів освіти про сутність мотивації професійної діяльності педагогів;
- вивчення особливостей мотивації професійної діяльності педагогів у закладах освіти носить несистемний, епізодичний характер;
- відсутність моніторингових досліджень у закладах освіти з питань мотивації діяльності педпрацівників;
- недостатність уніфікованого діагностичного, просвітницько-профілактичного та корекційно-розвивального інструментарію з проблематики мотивації професійної діяльності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів;
- неготовність частини керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження у педагогічній та управлінській діяльності інноваційних форм роботи;
- недостатність співпраці та взаємодії практичних психологів з адміністрацією та педколективом;
- недостатнє приділення уваги цій проблематиці в системі післядипломної освіти керівників загальноосвітніх навчальних закладів тощо.

При цьому дослідники зазначають, що складність проблеми управління мотивацією діяльності обумовлена множинністю розуміння її сутності.

Сьогодні у науковій літературі маємо велику кількість тлумачень терміна «мотивація»:

– сукупність спонукальних чинників, які визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини (С. Занюк) [7];

– динамічний процес внутрішнього, психологічного та фізіологічного управління поведінкою, який включає ініціацію, направлення, організацію та підтримку (Р. Немов) [13];

– сукупність психологічних утворень і процесів, що спонукають і спрямовують поведінку на життєво важливі умови й предмети, визначають упередженість, вибірковість і кінцеву цілеспрямованість психічного відображення і регульованої ним активності (В. Вілюнас) [5];

– процес, який починається з фізіологічної або психологічної нестачі чи потреби, що активізує поведінку або створює спонукання, спрямоване на досягнення певної мети чи винагороди, де мотиви – це індивідуальні рушійні сили, які спонукають нас поводитися по-своєму (Д. Аширов) [2];

– сукупність внутрішніх та зовнішніх рушійних сил людини, які спонукають її до діяльності, впливають на її межі та форми, додають спрямованості, орієнтованої на досягнення певної мети (О. Віханський, А. Наумов) [11];

– сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію й виражають спрямованість особистості (А. Реан, Н. Бордовська, С. Розум) [16];

– психічна діяльність із формування «основної активності людини і спонукання до досягнення обраної мети» (Є. Ільїн) [8];

– використовується у двох значеннях: як таке, що позначає систему чинників, що детермінують поведінку (зокрема, потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо), і як характеристику процесу, що стимулює та підтримує активність на певному рівні (А. Маклаков) [7].

Аналіз теоретичних досліджень показав, що термін «мотивація» розглядається в науці у трьох аспектах: як психологічне, педагогічне та управлінське поняття.

Психологічні трактування визначають мотивацію як внутрішній процес, що відбувається в самій людині, спрямовує її поведінку в конкретне русло і спонукає поводитися в конкретній ситуації певним чином (Л. Анциферова, В. Асеев, В. Вілюнас, Е. Ільїн, Х. Хекхаузен). Як зазначають В. Ковальчук і С. Присяжнюк, психологічні тлумачення мотивації вивчають сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що спонукають людину до активності (а не об'єкт, на який ця активність спрямована) [12].

Мотивація як педагогічне поняття передбачає проникнення педагога в сутність ставлення учнів до навчання, створення в освітньому закладі умов для виникнення внутрішніх спонукань (мотивів, цілей, емоцій) до навчання (А. Маркова, Т. Матіс, М. Матюхіна, А. Орлов та ін.). Процес формування мотивів навчання базується на психологічних дослідженнях, неминуче пов'язаний із загальною гуманізацією міжособистісного спілкування в освітньому закладі та неможливий без відповідної мотивації педагогів [14].

В управлінні мотивація – це процес стимулювання працівників до здійснення ефективної діяльності, спрямованої на досягнення цілей.

Як зазначає Л. Карамушка, коли йдеться про забезпечення керівниками освітніх установ мотивації у процесі управління, то мають на увазі два її види:

- мотивацію безпосередньо керівників освітніх організацій («власна» мотивація);
- мотивацію працівників освітніх організацій («чужа» мотивація) [10].

Мотивація як функція управління розглядає створення умов для використання мотивів поведінки людини в практиці управління її діяльністю, їх формування у процесі діяльності та закріплення в якості постійно діючих домінант [18].

Теоретичний аналіз виявив наявність різних класифікацій мотивів професійної діяльності. Зокрема, Б. Додонов виділяє такі мотиви:

- 1) задоволення від самої діяльності;
- 2) конкретний результат професійної діяльності;
- 3) висока оцінка за діяльність у вигляді підвищення зарплатні чи кар'єрного зростання;
- 4) прагнення уникнути покарання, яке може бути у випадку неналежного чи недобросовісного виконання професійної діяльності [6].

А. Байметов [15] виокремлює три групи мотивів педагогічної діяльності: посадові мотиви; мотиви зацікавлення та захоплення роботою; мотиви захоплення від спілкування з дітьми («любов до дітей»). Він з'ясував, що тип мотивації впливає на характер і спрямування педагогічних вимог та корелює з відповідним стилем керівництва.

Л. Захарова акцентує увагу на таких видах професійних мотивів, які мають місце у практиці педагогічної діяльності учителя

лів: матеріальні стимули; професійні мотиви; спонукання, пов'язані зі самоствердженням; мотиви особистісної самореалізації [1].

Беручи за основу дослідження О. Бондарчук, Л. Карамушки, Т. Кравчинської та ін., серед мотивів професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів можна виокремити зовнішні та внутрішні.

До зовнішніх мотивів професійної діяльності належать *соціальні* мотиви (духовний і культурний розвиток, вплив на підрастаюче покоління, виконання обов'язку перед суспільством, удосконалення навчально-виховного процесу та розвивального середовища, спілкування та взаємодія з адміністрацією закладу, колегами, батьками дітей тощо); *престижні* мотиви (кар'єрне зростання, формування позитивного іміджу тощо); *прагматичні* мотиви (уникнення неприємностей, необхідність збереження посади тощо).

До внутрішніх мотивів належать власне професійні мотиви (планування й організація професійного розвитку на основі сучасних вимог), мотиви професійного й особистісного розвитку (особистісне зростання, самовдосконалення, самоосвіта тощо).

Науковці наголошують на тому, що здійснюючи управління мотивацією педпрацівників, керівники загальноосвітніх закладів зобов'язані враховувати те, що для ефективного виконання професійної діяльності у педагогів загальноосвітніх закладів мають бути розвинуті всі групи перерахованих мотивів, при цьому внутрішні повинні переважати над зовнішніми.

Дослідники акцентують увагу управлінців на тому, що ознаками недостатнього розвитку мотивації сфери професійної діяльності педагогів є: бідність мотиваційної сфери, наявність тільки окремих спонукань, наприклад, матеріального характеру або виконавських мотивів при втрачанні мотивів творчості; домінування мотивів зовнішніх над внутрішніми; незрілість спонукань; конфлікти між окремими спонуканнями і мотивами; несприятлива динаміка мотивації, її згасання, емоційне «вигорання»; нереальні цілі тощо [17].

Як зазначають Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян [10], у кожної людини складається своя, відносно стійка система мотивів діяльності, залежно від її світогляду, спрямованості, рис характеру, самосвідомості, життєвого та професійного досвіду, інтелекту, психофізіології. Тому для стимулювання професійного розвитку педагогічних працівників необхідно виявляти й враховувати індивідуальну мотивацію.

Отже, управління мотивацією полягає в створенні сприятливих умов, що викликають у співробітників прагнення до активної діяльності. Поділяємо думку В. Розанової [3], що управління мотивацією передбачає: знання суттєвих потреб працівників, урахування їхніх індивідуальних особливостей, розуміння цілей, бажань і прагнень, реалізацію індивідуального підходу, врахування міжособистісних стосунків в організації, вміння заохочувати, знання про ставлення працівників до роботи, доброзичливість у спілкуванні зі співробітниками, толерантність і етичність, повагу до співробітників, знання себе й особливостей своєї поведінки.

Мотивація – це функція управління, яка за допомогою спонукаючих засобів активізує працівника, орієнтує його на досягнення цілей організації, розвиває трудовий потенціал та використовує його в цілях організації. Якщо розглядати мотивацію через призму менеджменту в освіті, то можна сказати, що вона є основною функцією освітнього менеджменту, що здатна спонукати педагогічного працівника працювати ефективно, самовіддано і творчо, розкривати та використовувати його трудовий потенціал, зацікавлювати педагога на довготривалу та сумлінну роботу.

Отже, управління мотивацією професійної діяльності педагога – це процес мотивування працівників до здійснення ефективної діяльності, спрямованої на досягнення цілей освітньої установи.

Аналіз практики управління освітніми організаціями свідчить, що удосконалення роботи освітніх установ може бути досягнуто за рахунок оптимізації засобів мотивації трудової діяльності педагогічного персоналу.

Для того, щоб забезпечити ефективне управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників, система мотивації в загальноосвітніх навчальних закладах повинна будуватися на принципах системності (систематичний моніторинг її ефективності), комплексності (поєднання матеріальних і нематеріальних методів стимулювання, позитивної та негативної мотивації), адресності, гнучкості, прозорості та динамічності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Узагальнення теоретичних досліджень засвідчило наявність великої кількості зарубіжних теорій мотивації діяльності, розроблених на основі західного досвіду, але їх ідеї важливі для практичного використання керівниками загальноосвітніх навчальних закладів в управлінні мотивацією діяльності педагогів.



Складність управління мотивацією діяльності педагогічних працівників на сучасному етапі обумовлена виявленими проблемами та недоліками: відсутністю єдиного підходу до визначення змісту поняття мотивації у наукових колах, наявністю різних класифікацій; недостатньою обізнаністю керівників закладів освіти про сутність мотивації професійної діяльності педагогів; відсутністю моніторингових досліджень у закладах освіти з питань мотивації діяльності педпрацівників тощо.

Мотивація – це функція управління, яка за допомогою спонукаючих засобів активізує працівника, орієнтує його на досягнення цілей організації, розвиває трудовий потенціал та використовує його в цілях організації.

Управління мотивацією професійної діяльності педагога – це процес мотивування працівників до здійснення ефективної діяльності, спрямованої на досягнення цілей освітньої установи.

Для того, щоб забезпечити ефективне управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників і досягти очікуваних результатів, система мотивації в загальноосвітньому навчальному закладі повинна базуватися на принципах системності, комплексності, адресності, гнучкості, прозорості та динамічності.

У перспективі подальших досліджень вважаємо за доцільне обґрунтування форм і методів створення динамічної та гнучкої системи управління мотивацією праці педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів.

#### Список використаних джерел

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология [Электронный ресурс] / Бронюс Броневич Айсмонтас. – Режим доступа : [http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\\_psychology/12.html#12.4.1](http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/12.html#12.4.1).
2. Аширов Д. А. Трудовая мотивация : учеб. пособ. / Дмитрий Анатольевич Аширов. – М. : ТК Велби, Изд-во «Прспект», 2005. – 448 с.
3. Бакурадзе А. Б. Мотивация труда педагогов / Андрей Бондович Бакурадзе. – М. : Сентябрь, 2005. – 192 с.
4. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособ. для вузов / Вячеслав Алексеевич Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
5. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека : монография / Витис Казисович Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

6. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Борис Игнатьевич Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
7. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / Сергій Степанович Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
9. Уткин Э. А. Мотивационный менеджмент / Э. А. Уткин, Т. В. Бутова. – М. : ТЕИС, 2004. – 236 с.
10. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти [Текст] : навч. посіб. / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 180 с.
11. Кравчинська Т. С. Управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників: основні теоретичні підходи / Тетяна Сергіївна Кравчинська // Вісник післядипломної педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Вип. 10 (23). – К. : АТОПОЛ, 2014. – С. 77–87.
12. Ковальчук В. І. Теоретичні аспекти розвитку мотивації педагогічних працівників ПТНЗ / В. І. Ковальчук, С. С. Присяжнюк // Молодий вчений. – 2017. – №5 (45). – С. 382–387.
13. Лозниця В. С. Психологія менеджменту. Теорія і практика : навч. посіб. / Віктор Степанович Лозниця. – К. : ТОВ УВПК «ЕксОб», 2001. – 512 с.
14. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
15. Минков Е. Г. Мотивация: структура и функционирование / Евгений Григорьевич Минков. – Дубна : Феникс+, 2007. – 416 с.
16. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2004. – 432 с.
17. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
18. Словарь-справочник менеджера / под ред. М. Г. Лапусты. – М. : ИНФРА-М, 1996. – 608 с.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Ajsmontas V. B. Pedagogicheskaja psihologija [Elektronnyj resurs] / Bronjus Bronevich Ajsmontas. – Rezhim dostupa :

- [http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\\_psychology/12.html#12.4.1](http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/12.html#12.4.1).
2. Ashirov D. A. Trudovaja motivacija : ucheb. posob. / Dmitrij Anatol'evich Ashirov. – M. : TK Velbi, Izd-vo «Prospekt», 2005. – 448 s.
  3. Bakuradze A. B. Motivacija truda pedagogov / Andrej Bondovich Bakuradze. – M. : Sentjabr', 2005. – 192 s.
  4. Bodrov V. A. Psihologija professional'noj prigodnosti : ucheb. posob. dlja vuzov / Vjacheslav Alekseevich Bodrov. – M. : PERSJe, 2001. – 511 s.
  5. Viljunas V. K. Psihologicheskie mehanizmy motivacii cheloveka : monografija / Vitis Kazisovich Viljunas. – M. : Izd-vo MGU, 1990. – 288 s.
  6. Dodonov B. I. Struktura i dinamika motivov dejatel'nosti / Boris Ignat'evich Dodonov // Voprosy psihologii. – 1984. – № 4. – S. 126–130.
  7. Zanjuk S. S. Psihologija motyvacii' : navch. posib. / Sergij Stepanovych Zanjuk. – K. : Lybid', 2002. – 304 s.
  8. Il'in E. P. Motivacija i motivy / Evgenij Pavlovich Il'in. – SPb. : Piter, 2000. – 512 s.
  9. Utkin Je. A. Motivacionnyj menedzhment / Je. A. Utkin, T. V. Butova. – M. : TEIS, 2004. – 236 s.
  10. Karamushka L. M. Psihologichni osnovy upravlinnja v systemi seredn'oi' osviti [Tekst] : navch. posib. / Ljudmyla Mykolai'vna Karamushka. – K. : IZMN, 1997. – 180 s.
  11. Kravchyns'ka T. S. Upravlinnja motyvacieju profesijnoi' dijal'nosti pedagogichnyh pracivnykiv: osnovni teoretychni pidhody / Tetjana Sergii'vna Kravchyns'ka // Visnyk pisljadyplomoi' pedagogichnoi' osvity : zb. nauk. pr. – Vyp. 10 (23). – K. : ATOPOL, 2014. – S. 77–87.
  12. Koval'chuk V. I. Teoretychni aspekty rozvytku motyvacii' pedagogichnyh pracivnykiv PTNZ / V. I. Koval'chuk, S. S. Prysjazhnjuk // Molodyj vchenyj. – 2017. – № 5 (45). – S. 382–387.
  13. Loznychja V. S. Psihologija menedzhmentu. Teorija i praktyka : navch. posib. / Viktor Stepanovych Loznychja. – K. : TOV UVPK «EksOb», 2001. – 512 s.
  14. Markova A. K. Formirovanie motivacii uchenija: Kniga dlja uchitelja / A. K. Markova, T. A. Matis, A. B. Orlov. – M. : Proshhenie, 1990. – 192 s.
  15. Minkov E. G. Motivacija: struktura i funkcionirovanie / Evgenij Grigor'evich Minkov. – Dubna : Feniks+, 2007. – 416 s.

16. Rean A. A. Psihologija i pedagogika / A. A. Rean, N. V. Bordovskaja, S. I. Rozum. – SPb. : Piter, 2004. – 432 s.
17. Semychenko V. A. Psihologija pedagogichnoi' dijal'nosti : navch. posib. / Valentyna Anatolii'vna Semychenko. – K. : Vyshha shkola, 2004. – 335 s.
18. Slovar'-spravochnik menedzhera / pod red. M. G. Lapusty. – M. : INFRA-M, 1996. – 608 s.

*Received January 3, 2018*

*Revised February 1, 2018*

*Accepted February 21, 2018*

УДК 159.99

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.320-330

*Л. О. Подкоритова*

larisa.podkoritova@gmail.com

*А. О. Брезденюк*

alina\_brezdenuk@ukr.net

## **Значення самоаналізу для професійного розвитку майбутніх фахівців соціономічної сфери**

---

Podkorytova L. O. The significance of self-analysis for the professional development of future social sphere professionals / L. O. Podkorytova, A. O. Brezdeniuk // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 320–330.

---

**L. O. Podkorytova, A. O. Brezdeniuk. The significance of self-analysis for the professional development of future social sphere professionals.** The meaning of self-analysis for future professional development of socioeconomic sphere professionals on the example of students-psychologists is considered in the article.

According to the theoretical analysis of different scientific works it is determined that a number of requirements are put forward for of the socioeconomic sphere professionals, in particular psychologists, including the personality of a professional.

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

A. O. Brezdeniuk – the scientific contribution of the co-author is 50%.

It is revealed that an important professional requirement for socio-economic sphere professionals, in particular psychologists, is the ability to self-analysis.

The self-analysis is considered in the article as the ability of a person to analyze his or her mental properties, actions and to give them an assessment.

The correlation between self-analysis, self-knowledge and reflection is reviewed in the article.

The self-analysis is determined to be one of the central reflexive mechanisms and important mental activities of the student's age. Self-knowledge and self-education of a future socio-economic sphere professional are based on the self-analysis.

It is shown that self-analysis is important for the development of the professional competence of socio-economic sphere professionals: it affects successful professional self-determination and self-realization; it is the basis of professional self-determination, it promotes the ability to solve internal problems effectively; self-analysis is one of the criteria of professional readiness, it promotes the development of adequate self-administration, it affects the formation of «Self-conception», professional-role identification, it contributes to the development of professional consciousness, professional competence of the personality etc.

The self-analysis ability is supposed to be developed purposefully in the process of professional training.

**Key words:** self-analysis, self-knowledge, reflection, professional development, future socio-economic sphere professionals, students-psychologists.

**Л. О. Подкоритова, А. О. Брезденюк. Значення самоаналізу для професійного розвитку майбутніх фахівців соціономічної сфери.** У статті розглянуто значення самоаналізу для професійного розвитку майбутніх фахівців соціономічної сфери на прикладі студентів-психологів.

На основі теоретичного аналізу наукових праць виявлено, що до фахівців соціономічної сфери, зокрема психологів, висувається низка вимог, у тому числі до самої особистості фахівця.

Виявлено, що важливою професійною вимогою до фахівців соціономічної сфери, зокрема психологів, є розвинена здатність до самоаналізу.

У статті самоаналіз розглянуто як здатність особи аналізувати свої психічні властивості, дії, вчинки, давати їм оцінку.

Досліджено зв'язок самоаналізу з рефлексією та самопізнанням. При цьому показано, що самопізнання включає і рефлексію, і самоаналіз.

Визначено, що самоаналіз є одним із центральних рефлексивних механізмів і важливою психічною діяльністю у період студентського віку. Він лежить в основі самопізнання і самовиховання майбутнього фахівця.

Показано, що самоаналіз відіграє важливу роль у формуванні професійної компетентності фахівців соціономічної сфери: впливає на успішне професійне самовизначення та самореалізацію, лежить в основі професійного самостановлення, сприяє спроможності ефективно вирішувати внутрішні проблеми, є одним із критеріїв професійної готовності, сприяє розвитку адекватного самоствавлення, впливає на формування «Я-концепції», професійно-рольової ідентифікації, сприяє формуванню професійної свідомості, професійної компетентності особистості тощо.

Припускається, що здатність до самоаналізу необхідно розвивати цілеспрямовано у процесі професійного навчання.

**Ключові слова:** самоаналіз, самопізнання, рефлексія, професійний розвиток, майбутні фахівці соціономічної сфери, студенти-психологи.

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день в умовах доволі жорсткої конкуренції на ринку праці головним завданням вищих навчальних закладів є формування конкурентоспроможного професіонала. Професії соціономічної сфери – психолог, педагог, соціальний працівник – висувають до особистості професіонала низку специфічних особистісних, професійних та загальносуспільних вимог. Адже крім того, що ці фахівці для суспільства певною мірою є еталоном психічного здоров'я і моральності, вони мають володіти великим арсеналом знань і вмінь та, що найважливіше, бути внутрішньо гармонійною та збалансованою особистістю, оскільки саме особистість фахівців соціономічної сфери є основним «містком» до вирішення проблем його клієнтів. Вагоме значення у становленні цих професійних якостей має самоаналіз. Термін «самоаналіз» часто вживається у науковій літературі, причому науковці зазначають його важливість для професійного розвитку майбутніх фахівців психологічного і педагогічного спрямування. Водночас досліджень, спрямованих на визначення впливу самоаналізу на професійний розвиток фахівців, небагато.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженням проблеми самоаналізу займалися Л. Аврамчук, І. Бех, М. Боришевський, Л. Виготський, О. Главацька, В. Зінченко, І. Зязюн, С. Максименко, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Л. Терлецька, К. Хорні, Г. Щедровицький та ін. Дослідження професійного становлення фахівців соціономічної сфери у процесі навчання здійснювали Н. Антонова, К. Вазіна, І. Зязюн, С. Максименко, Н. Поліванова, В. Рубцов, Н. Чепелева та багато інших.

**Мета статті** – представити результати аналізу наукової літератури про значення самоаналізу для професійного розвитку

майбутніх фахівців соціономічної сфери на прикладі студентів-психологів.

**Виклад основного матеріалу** Професійний розвиток майбутнього фахівця соціономічної сфери, зокрема психолога, відбувається у процесі освоєння ним професійної діяльності шляхом включеності у навчально-професійну діяльність на етапі професійної підготовки [10, с. 23].

Н. Антонова розглядає професійну підготовку психолога як процес формування готовності до професійної діяльності, основним засобом якого є самосуб'єктивація (самотворення себе як суб'єкта життєдіяльності загалом і професійної діяльності зокрема). Умовою успішності процесу професійної підготовки дослідниця визначає готовність до професійного навчання, основним показником якої є виникнення специфічного особистісного новоутворення – «позиції суб'єкта професійного учіння» (студента), що включає перспективну «позицію суб'єкта професійної діяльності» (професіонала) [1, с. 142].

Л. Терлецька зазначає, що від психолога у найближчому майбутньому чекатимуть уміння не діагностувати, не коригувати, не виправляти, не формувати, не підтримувати, а створювати умови для все більш ефективного самопізнання та саморозвитку [15, с. 152]. Тому в контексті модернізації вищої освіти інтегративним показником якості підготовки майбутнього психолога є його професійна компетентність, що характеризує вміння людини використовувати в конкретній ситуації засвоєні знання й особистісний досвід [5, с. 134].

Аналіз особистісних особливостей студентського віку показує, що у цей віковий період досягають зрілості багато психічних функцій людини, вона знаходиться на піку свого фізичного розвитку, є витривалою, стійкою та ресурсною. Усе це важливо для здобуття знань, умінь та навичок загалом, але, на нашу думку, однією з важливих професійно значущих здатностей психолога і складовою його професійної компетенції є розвиток здатності до самоаналізу. Спробуємо обґрунтувати свою позицію.

Самоаналіз є однією з найважливіших складових самопізнання і займає одне провідних місць у психічній діяльності особистості у студентський період [8; 15]. Важливість цього процесу для людини полягає у тому, що він дає змогу відкрити себе, проявити свої позитивні якості, можливості та задатки, які потім шляхом самовиховання людина зможе перетворити в здібності,



а талант – у стійку рису характеру. Націленість людини на пізнання своїх фізичних і психічних можливостей, свого місця в соціумі складає сутність самопізнання [6, с. 156].

Можливість проявити свої «сильні сторони», розвинути здібності й таланти надзвичайно важлива для формування професійно-компетентної особистості. Саме розвиток самоаналізу і, як наслідок, формування самопізнання допомагає людині знайти своє місце у соціумі, а це є запорукою успішного професійного самовизначення.

Природний процес розвитку самосвідомості на основі самоаналізу – усвідомлення змін, що відбуваються в самому собі, допомагає перебороти кризу ідентичності й інші суперечності студентського віку. У результаті конструктивного проходження кризи ідентичності в особистості формується свій визначальний погляд, своя думка, свої оцінки, погляди на різні життєві колізії, своє ставлення і свій власний вибір життєвого спрямування, в тому числі й у професійній сфері [9, с. 31].

В основі самопізнання лежить процес рефлексії [8; 5, с. 143], що, безсумнівно, відіграє важливу роль для розвитку самопізнання та професійного становлення, зокрема тому, що однією з головних ознак рефлексії є її орієнтація на навчальну діяльність, котру розумітимемо як спрямованість мислення студента на самого себе, на власні процеси засвоєння соціального досвіду, на усвідомлення структури діяльності навчання та на її результати. Якщо рефлексія – це ланцюжок внутрішніх міркувань, викликаних життєвими питаннями, здивуваннями, труднощами, пошуками варіантів відповіді на нові запитання, то рефлексія навчальної діяльності – це також внутрішня робота: співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає навчальна діяльність, у тому числі – існуючими про неї уявленнями. Навчальна діяльність як творчий процес неможлива без рефлексії, самоаналізу та самооцінки власного досвіду навчання, реального й уявного. У результаті такого самоаналізу та самооцінки навчальної діяльності в особистості формується рефлексивна позиція. Рефлексивна позиція – це так званий рефлексивний «вихід» щодо власної навчальної діяльності, коли сама ця діяльність виступає для студента особливим предметом аналізу, осмислення й оцінки. Необхідно зазначити, що механізм формування і розвитку рефлексії як особистісного утворення обумовлений колективним характером навчальної діяльності, тому що студент пізнає себе в навчанні, зіставляючи себе з іншими [2, с. 156].

Оскільки професійна діяльність психологів пов'язана з необхідністю постійної взаємодії з людьми, що перебувають у нестабільному психологічному стані, виникають складнощі самої професійної діяльності, що висувають особливі вимоги до професійної підготовки психологів. Тому в студентів формуються професійна рефлексія і професійний самоаналіз. Н. Пов'якель, досліджуючи особливості саморегуляції психологів, визначає професійну рефлексію як процес мисленнєвої діяльності, спрямований на різні прояви усвідомлення себе як особистості й професіонала: усвідомлення своїх дій, поведінки, професійного іміджу, розуміння змісту запиту клієнта, істотності та глибини його змісту і прогнозування наслідків впливу на клієнта тощо [7, с. 231]. Водночас професійна рефлексія, як складова професійної свідомості, виконує функцію узгодження змісту професійної діяльності, власних переживань і почуттів щодо цієї діяльності. При цьому слід підкреслити, що професійна діяльність психолога полягає в постійному самоаналізі своєї діяльності, розумінні контексту як власних дій, так і дій іншої людини. Так, розвинений самоаналіз має бути характерною рисою психолога-професіонала [13, с. 163].

Рефлексія і самоаналіз лежать в основі формування «Я-концепції» особистості. У свою чергу, в «Я-концепції» студента наявні так звані конструктори, що вказують на його професійно-рольову ідентифікацією («Я – студент», «Я – майбутній фахівець» тощо), що позитивно позначається на процесі його професійного становлення. Це дає відносно жорсткий стрижень і орієнтує студента, викликає необхідність підтвердити уявлення про власне «Я» («Якщо я хороший студент, то потрібно подолати всі спокуси розваг, слабкість волі й лінь, щоб підтвердити цей «Образ-Я». Я мушу діяти так, як повинен діяти в моєму уявленні фахівець»). Наявність професійно-рольової настанови в поєднанні із соціальною й пізнавальною активністю студента може свідчити про його професійну спрямованість. «Я-концепція» студента, його самооцінка безпосередньо впливають як на його дидактичну адаптацію, так і на адаптацію до умов майбутньої професійної діяльності [9, с. 71].

У результаті наявності у студента професійно-рольової ідентифікації в особистості студента формуються професійна ідентичність, що передбачає функціональне й екзистенційне споріднення людини і професії. Це включає розуміння своєї професії,

прийняття себе в професії, уміння якісно і з користю для інших виконувати свої професійні функції [4, с. 85]. Тут центральне місце посідає самоаналіз як структурний компонент рефлексії, без якого формування професійної ідентичності студента ускладнене.

Самоаналіз здійснюється шляхом порівняння ідеального власного «Я» з реальним. Але ідеальне «Я» ще не вивірено і може бути випадковим, а реальне «Я» ще всебічно не оцінено самою особистістю. Це об'єктивне протиріччя в розвитку особистості молодого людини може викликати у неї внутрішню невпевненість у собі й іноді супроводжується зовнішньою агресивністю, розбещеністю або відчуттям незрозумілості [11, с. 74].

Як рефлексивний процес самоаналіз виражається у вигляді:

1) самоаналізу, якому сприяє вербальний і невербальний зворотний зв'язок, порівняння себе з іншими, самоспостереження за своїми думками, почуттями і вчинками, пошук відповідей на запитання «чому?», зіставлення «Я-сьогодні», «Я-вчора», «Я-завтра»;

2) критичного самоаналізу, що завершується самооцінкою, яка допомагає професійному самовизначенню. Це підвищує активність особистості до реалізації своїх можливостей, а результати стають вагомішими [14, с. 44].

І. Зязюн, аналізуючи специфіку професійного становлення психологів, указує на необхідність формування здатності до самоаналізу, що сприяє професійному самовизначенню та формує спроможність ефективно вирішувати внутрішні проблеми [3, с. 46].

Отже, стає очевидним, що формування особистості психолога-професіонала неможливе без постійного саморозвитку та самовиховання, що включає в себе розвиток самопізнання, яке особливою мірою притаманне саме студентському віку. Самопізнання, в свою чергу, неможливе без розвитку рефлексивних умінь, які перш за все ґрунтуються на самоаналізі. Успішна взаємодія та розвиток усіх зазначених компонентів є запорукою професійного самовизначення та становлення психолога.

Тому сучасна система вищої освіти повинна створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, продуктивності професійної діяльності та, як наслідок,

док, кар'єрне зростання і самореалізацію. Науковці зауважують, що здатність психолога до самоаналізу та самопізнання є серед головних ознак, що характеризують готовність фахівця до цієї діяльності [12, с. 37]. Отже, серйозним завданням системи професійної підготовки психологів має бути сприяння їх особистісному розвитку, культивування потреби у постійному самовдосконаленні, яке неможливе без самопізнання, що, в свою чергу, неможливе без самоаналізу.

Аналіз викладеного матеріалу дає підстави зробити такі **висновки**.

1. Самоаналіз постає як здатність особи аналізувати свої психічні властивості, дії, вчинки, давати їм оцінку. Є важливим рефлексивним механізмом і однією з провідних психічних діяльностей студентського віку.

2. Самоаналіз відіграє важливу роль у формуванні професійної компетентності фахівців соціономічної сфери: впливає на успішне професійне самовизначення та самореалізацію, лежить в основі самовиховання, сприяє спроможності ефективно вирішувати внутрішні проблеми та є одним із критеріїв професійної готовності тощо.

3. Здатність до самоаналізу необхідно розвивати цілеспрямовано у процесі професійного навчання.

**Перспективи подальших досліджень** убачаємо у виявленні ефективних методів розвитку самоаналізу в процесі навчання.

#### **Список використаних джерел**

1. Антонова Н. О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності у майбутніх психологів : автореф. дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Н. О. Антонова. – Київ, 2012. – 43 с.
2. Герасимова О. І. Концептуальное понимание категории «Рефлексия» (историко-педагогический анализ) [Електронний ресурс] / Ольга Іванівна Герасимова // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. – 2009. – С. 10–13. – Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4151>.
3. Дружиніна І. Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз [Електронний ресурс] / І. Дружиніна. – Київ, 2011. – Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/509>.

4. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н. Л. Иванова, Е. В. Конева // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 148–156.
5. Малихін О. В. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи [Електронний ресурс] / О. В. Малихін, О. І. Герасимова // Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія. – К. : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 128–150. – Режим доступу : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/handle/123456789/21905>.
6. Особистість: внутрішній світ і самореалізація / упоряд. Ю. Н. Кулюткин, Р. С. Сухобская. – СПб., 1996. – С. 13.
7. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : монографія / Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
8. Подкоритова Л. Самоаналіз як рефлексивний механізм професійного розвитку фахівців соціальної сфери: термінологічний аналіз / Л. Подкоритова, А. Брезденюк // Науковий вісник Херсонського державного університету : Збірник наукових праць. – Серія «Психологічні науки». – Вип. 5. – Т. 1. – 2017. – С. 114–118.
9. Подоляк Л. Г. Загальна психологічна характеристика студентського віку : конспект лекції [Електронний ресурс] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко // Вісник психології і педагогіки. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua/>.
10. Професійний розвиток майбутнього психолога [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v7/i42/13.pdf>.
11. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / [укладачі : Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко]. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 88 с.
12. Психологія : навч. посіб. / [О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков, А. Ш. Апішева, О. С. Васильєва]. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 351 с.
13. Самоаналіз, як компонент рефлексії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [file:///C:/Users/Guest/Downloads/Vpo\\_2014\\_11\\_40.pdf](file:///C:/Users/Guest/Downloads/Vpo_2014_11_40.pdf).
14. Самовиховання як засіб формування особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/magistr/classes\\_stud](http://intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/magistr/classes_stud).

15. Терлецька Л. Г. Процес самопізнання, його структура і роль у становленні особистості / Л. Г. Терлецька // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2012. – Вип. 14. – С. 152–158.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Antonova N. O. Psychologichni osnovy rozvytku gotovnosti do profesijnoi' dijal'nosti u majbutnih psychologiv : avtoref. dys. ... dokt. psyhol. nauk : spec. 19.00.07 «Pedagogichna i vikova psihologija» / N. O. Antonova. – Kyi'v, 2012. – 43 s.
2. Gerasimova O. I. Konceptual'noe ponimanie kategorii «Refleksija» (istoriko-pedagogicheskij analiz) [Elektronnij resurs] / Ol'ga Ivanivna Gerasimova // Naukovi praci Donec'kogo nacional'nogo tehnicnogo universitetu. Serija : Pedagogika, psihologija i sociologija. – 2009. – S. 10–13. – Rezhym dostupu : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4151>.
3. Druzhynina I. Profesijne stanovlennja majbutnih psychologiv: teoretyko-metodologichnyj analiz [Elektronnyj resurs] / I. Druzhynina. – Kyi'v, 2011. – Rezhym dostupu : <http://social-science.com.ua/article/509>.
4. Ivanova N. L. Professional'naja identichnost' i professional'noe prostranstvo / N. L. Ivanova, E. V. Koneva // Mir psihologii. – 2004. – № 2. – S. 148–156.
5. Malyhin O. V. Formuvannja refleksyvnoi' kompetentnosti studentiv v osvith'omu procesi vyshhoi' shkoly [Elektronnyj resurs] / O. V. Malyhin, O. I. Gerasymova // Kompetentnisno zorijentovana osvita: jakisni vymiry : monografija. – K. : Un-t im. B. Grinchenka, 2015. – S. 128–150. – Rezhym dostupu : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/handle/123456789/21905>.
6. Osobystist': vnutrishnij svit i samorealizacija / uporjad. Ju. N. Kuljutkyn, R. S. Suhobskaja. – SPb., 1996. – S. 13.
7. Pov'jaket' N. I. Profesiogenez samoreguljacii' profesijnogo myslennja v systemi fahovoi' pidgotovky praktychnyh psychologiv : monografija / N. I. Pov'jaket'. – K. : NPU im. M. P. Dragomanova, 2003. – 295 s.
8. Podkorytova L. Samoanaliz jak refleksyvnyj mehanizm profesijnogo rozvytku fahivciv socionomichnoi' sfery: terminologichnyj analiz / L. Podkorytova, A. Brezdenjuk // Naukovyj visnyk Hersons'kogo derzhavnogo universytetu : Zbirnyk naukovyh prac'. – Serija «Psychologichni nauky». – Vyp. 5. – T. 1. – 2017. – S. 114–118.

9. Podoljak L. G. Zagal'na psihologichna harakterystyka students'kogo viku : konspekt lekicii' [Elektronnyj resurs] / L. G. Podoljak, V. I. Jurchenko // Visnyk psihologii' i pedagogiky. – Rezhym dostupu : <http://www.psych.kiev.ua/>.
10. Profesijnyj rozvytok majbutn'ogo psihologa [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.appsychology.org.ua/data/jrn/v7/i42/13.pdf>.
11. Psihologichni osoblyvosti students'kogo viku. Na dopomogu kuratoram. Vyp. 3 / [ukladachi : L. M. Javorovs'ka, R. F. Kamyshnikova, O. Je. Polivanova, S. G. Janovs'ka, S. M. Kudelko]. – H. : HNU imeni V. N. Karazina, 2013. – 88 s.
12. Psihologija : navch. posib. / [O. V. Vynoslavs'ka, O. A. Breusenko-Kuznjecov, V. L. Zlyvkov, A. Sh. Apisheva, O. S. Vasyl'jeva]. – K. : Firma «INKOS», 2005. – 351 c.
13. Samoanaliz, jak komponent refleksii' [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : [file:///C:/Users/Guest/Downloads/Vpo\\_2014\\_11\\_40.pdf](file:///C:/Users/Guest/Downloads/Vpo_2014_11_40.pdf).
14. Samovyhovannja jak zasib formuvannja osobystosti [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : [http://intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/magistr/classes\\_stud](http://intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/magistr/classes_stud).
15. Terlec'ka L. G. Proces samopiznannja, jogo struktura i rol' u stanovlenni osobystosti / L. G. Terlec'ka // Aktual'ni problemy sociologii', psihologii', pedagogiky. – 2012. – Vyp. 14. – S. 152–158.

*Received January 8, 2018*

*Revised February 12, 2018*

*Accepted March 6, 2018*



## **Мотиваційна регуляція процесу становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів**

---

Renke S. O. Motivational regulation of the process of future psychologists' professional «Me»-image formation / S. O. Renke // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 331–343.

---

**S. O. Renke. Motivational regulation of the process of future psychologists' professional «Me»-image formation.** The motivation is stated by the author to act together with social determinants of behavior as an incentive for work activities. It is shown that motivation is a complex social and psychological mechanism, which relates external and internal factors of behavior regulation in the conditions of professional «Me»-image formation. It is found that motivation ensures the development of creative activity of a personality. It is proved that motivational characteristics never act in isolation, because the creative activity of students is formed and manifested in activities as a complex integral education, as a synthesis of diverse properties, where motivational, personal intellectual characteristics act in real behavior as a single psychological mechanism. It is summarized that motivation in the process of students' professional «Me»-image formation acts as a peculiar mechanism of behavior determining the degree of purposefulness of professional behavior. It is concluded that the success of the professional «Me»-image formation is related to the following qualities of students as an adequate self-esteem, developed self-control and internal control locus, formed motivation of learning, the effectiveness of psychological protection, that is, the qualities characterizing the personality-based maturity, determining in the process of mastering profession, the formation of the integral structure of the professional «Me»-image of the student's personality.

**Key words:** motivation, personality, student, development, personality-based maturity, training, professional «Me»-image formation, self-control, creative activity, mechanism of behavior.

**С. О. Ренке. Мотиваційна регуляція процесу становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів.** Автором констатовано, що мотивація разом із соціальними детермінантами поведінки виступає

стимулює трудову діяльність. Показано, що мотивація є складним соціально-психологічним механізмом, за допомогою якого співвідносяться зовнішні та внутрішні чинники регуляції поведінки в умовах становлення професійного образу «Я». З'ясовано, що мотивація забезпечує розвиток творчої активності особистості. Доведено, що мотиваційні характеристики ніколи не виступають ізольовано, тому що творча активність студентів формується і виявляється в діяльності як складна інтегральна освіта, як синтез різнопланових властивостей, де мотиваційні й особистісні інтелектуальні характеристики спрацьовують у реальній поведінці як єдиний психологічний механізм. Резюмовано, що мотивація у процесі становлення професійного образу «Я» студентів виступає як той своєрідний механізм поведінки, що зумовлює міру цілеспрямованості професійної поведінки. Зроблено висновок, що 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.

**Ключові слова:** мотивація, особистість, студент, розвиток, особистісна зрілість, навчання, становлення професійного образу «Я», самоконтроль, творча активність, механізм поведінки.

**Постановка проблеми.** Конструювання власного образу «Я» загалом і професійного зокрема завжди було однією з основних проблем особистості, що прагне до саморозвитку та самоактуалізації. В сучасних умовах змін стереотипів, норм і зразків поведінки, що є основою для самовизначення особистості, проблема формування образу «Я» є найактуальнішою. Необхідність такого 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».

Професійний образ «Я» – це усвідомлення й оцінка себе як представника певної професії (С. Д. Джанерьян, Б. А. Ясько). Чинниками, що 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 особистості, які змушують людину переживати

різні негативні стани, що впливають на благополуччя особистості та знижують рівень самоактуалізації (Р. М. Шаміонов). Вивчення процесу становлення професійного образу «Я» відбувається в контексті проблеми професійної ідентичності.

**Аналіз останніх досліджень.** У вітчизняній психології уявлення про ідентичність традиційно розвивалися у межах досліджень самоусвідомлення та 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 установлено взаємозв'язки між поняттями «самосвідомість», «самоставлення», «самооцінка».

Одним із напрямів дослідження ідентичності у вітчизняній психології є дослідження самовизначення та соціалізації особистості, відповідно, вивчення професійної ідентичності з даних позицій зміщується в площину професійного розвитку. Вагомий вклад у розвиток теоретико-методологічних засад професійного розвитку внесли К. О. Абульханова-Славська, Р. Бернс, В. С. Біблер, Б. С. Братусь, І. С. Кон, К. Левін, О. М. Леонтьєв, Ж. Піаже, В. М. Розін, В. В. Столін, Д. Сьюпер, С. М. Чистякова, В. О. Ядов та ін.

Проте, і дотепер не визначено типологію професійних образів «Я», не розв'язано питання про умови розвитку професійного образу, взаємозв'язок і взаємозалежність 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 й гендерного чинника і 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 та 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 і закономірності становлення самосвідомості особистості загалом (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, 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), на етапі професійної підготовки у закладах вищої освіти зокрема (Л. В. Долинська, О. М. Волкова, О. К. Дусаविцький, М. М. Заброцький, І. А. Зязюн, О. В. Киричук, В. Г. Кремень, Л. М. Мітіна, С. О. Мусатов, М. В. Савчин, В. А. Семиченко); 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. Фройд, 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 статево-рольової ідентичності (Ю. Є. Альошина, В. О. Васютинський, А. С. Волович, Т. В. Говорун, О. С. Кочарян); концепція самодетермінації та внутрішньої мотивації (Е. Дісі, Р. Райан); дослідження мотивації з позиції системного підходу (В. Г. Леонтєв, Б. А. Сосновський, В. Д. Шадриков), теорії мотивації (Дж. Аткинсон, Є. П. Ільїн, Д. МакКлелланд, Е. Дісі, 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).

**Мета статті** – теоретико-методологічне дослідження мотиваційної регуляції процесу становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглянемо деякі теорії зовнішньої мотивації. У біхевіористських теоріях головний акцент щодо детермінації поведінки робиться на підкріпленні – позитивних (винагороди, заохочення) або негативних (покарання) наслідках виконання певного поведінкового акту. Ідеї біхевіоризму беруть свій початок у дослідженнях Едварда Торндайка [3], який виявив закономірність, що отримала згодом його ім'я та стала відомою в психології як закон ефекту Торн-

дайка. Ідеться про те, що привабливі та непривабливі наслідки поведінки впливають на частоту ініціювань поведінкових актів, що спричиняють до цих наслідків. Поведінка, що спричиняє позитивні наслідки, закріплюється і має тенденцію до повторення, тоді як поведінка, що призводить до негативних наслідків, має тенденцію до припинення. Для пояснення регуляції поведінки ці ідеї було використано К. Халлом і Б. Ф. Скіннером [4, с. 119]. Головною особливістю усіх варіантів біхевіористського підходу є визнання того, що основним ініціатором і регулювальником поведінки є зовнішнє щодо неї підкріплення.

Важливо зазначити, що усі ці системи розраховано на підкріплення спочатку нецікавої і непривабливої поведінки, яку з власної волі людина не виконуватиме. Хоча вони й довели свою ефективність, проте багато дослідників погоджуються з тим, що людина виявляється маріонеткою підкріпленя. Більш того, зазначалося, що бажана поведінка можлива лише в період дії підкріплення (якщо не задіяно інші мотиваційні механізми). Немає підкріплення – немає мотивованої поведінки.

Іншим варіантом теорій зовнішньої мотивації є теорія валентності – очікування – інструментальності. Такий тип теорій побудовано на двох фундаментальних умовах людської поведінки, які в психології почали вивчатися з появою робіт К. Левіна й Е. Толмена [4, с. 119]. За першої умови для того, щоб бути мотивованим до певного виду поведінки, індивід повинен бути впевненим, що існує прямий зв'язок між здійснюваною поведінкою та її наслідками. Така суб'єктивна впевненість отримала назву «очікування / інструментальність». Друга умова: наслідки поведінки мають бути емоційно значущими для індивіда, мати для нього певну цінність. Така афективна привабливість отримала назву «валентність». Формула мотивованої поведінки в цьому випадку має такий вигляд: поведінка = валентність × очікування. Добуток двох параметрів означає, що якщо хоча б один із множників дорівнює нулю, то і добуток дорівнюватиме нулю. Якщо наслідки поведінки не будуть значущими для індивіда, то він не випробуватиме інтенції щодо її виконання. Крім того, якщо людина буде впевненою, що поведінка ніяк не пов'язана з її результатами, то мотивації щодо виконання не буде. Висока мотивація, відповідно до такого підходу, виникатиме у тому разі, коли людина буде впевнена, що бажані для неї наслідки є прямим результатом її власної поведінки. Сама по собі поведінка цінності для людини в цьому випадку не несе. Вона цінна настільки, наскільки слу-

гує надійним інструментом для досягнення бажаних наслідків. Через це і в біхевіористських теоріях, і в теоріях «валентності × очікування» поведінка розглядається як інструмент засобів здобуття бажаного результату, що є зовнішнім щодо неї самої. Така парадигма породила багато відомих мотиваційних теорій.

Термін «внутрішня мотивація» вперше було введено у 1950 р. Нині популярність біхевіористського підходу знизилась, насамперед, тому, що, попри всі спроби сформулювати універсальні закони людської поведінки, більшість видів людської активності жодним чином не укладалися в пояснювальні схеми біхевіоризму. Наприкінці 1950-х рр. з'явилися дві праці, які були ніби підсумком цієї незадоволеності: це книга Р. Вудвортса і стаття Р. Вайта [4, с. 120].

У книзі «Динаміка поведінки», в якій набули розвитку ідеї, вперше викладені у 1918 р., Р. Вудвортс проголосив принцип первинності поведінки, на противагу біхевіористському принципу первинності драйву (спонуки). Людина, згідно з Р. Вудвортсом, народжується з активною тенденцією опанувати зовнішній світ за допомогою поведінки. Така поведінка розуміється як постійний потік активності, ефективної взаємодії з оточенням. Задоволення драйвів перериває цю активність для того, щоб забезпечити організм необхідною енергією.

Дослідник Р. Вайт у статті «Перегляд мотивації: поняття компетентності» запропонував концептуально більш розроблену модель мотивації і компетентності та увів поняття «компетентність» (competence), яке об'єднує такі види поведінки, як маніпулювання, конструювання, гра, творчість тощо. Дослідник вважає, що всі ці види поведінки, у виконанні яких організм не отримує жодних видимих підкріплень, переслідують одну мету: підвищення компетентності й ефективності людини. Силою, що детермінує це прагнення до компетентності, є «мотивація через відчуття ефективності» (effectance motivation). Такий вид мотивації має місце, коли людина потребує ефективності, компетентності та майстерності. Аналізуючи численні праці, Р. Вайт переконливо доводить, що для розуміння зазначеного набору різних видів людської поведінки конструкти «компетентність», «прагнення до компетентності» й «мотивація ефективністю» (що практично рівнозначна конструкту «внутрішня мотивація») є продуктивнішими, ніж конструкти «оперантна зумовленість», «підкріплення» або гомеостатична модель біологічних драйвів [4, с. 122].

У рамках нашої роботи ми визначаємо внутрішню мотивацію як вроджену характеристику людини, що основана на застосуванні власних інтересів, і як природжену характеристику людини, що ґрунтується на дотриманні власних інтересів та вправлянні своїх здібностей, включає прагнення до пошуку і вирішення завдань оптимального рівня складності. Вона має місце тоді, коли причини, що породжують таку діяльність, усередині індивіда (він сам є джерелом мотивації) і вона як така має для індивіда інтерес і цінність. «Внутрішньо мотивовані види діяльності не потребують заохочень, окрім самої активності. Люди залучаються до цієї діяльності заради неї самої, а не задля досягнення певних зовнішніх винагород. Така діяльність є самоціллю, а не засобом досягнення певної іншої мети». Внутрішня мотивація базується на вроджених потребах у компетентності й самоідентифікації. Вона ініціює й енергізує широкий спектр видів діяльності та психологічних процесів, для яких первинною винагородою є відчуття ефективності й автономії. У внутрішньому світі суб'єкта ці дві потреби тісно пов'язані, проте операціонально та технічно можуть бути автономними.

Внутрішньо мотивована поведінка базується на майстерності, компетентності, інтересі, а також відчутті свободи від зовнішнього тиску, такого, як винагороди і підкріплення, коли індивід сприймає себе як причину власних дій. Внутрішні потреби в компетентності й самоідентифікації мотивують людей постійно прагнути до досягнення цілей оптимального рівня труднощів, цілей, що не є ні дуже простими, ні складними. На нашу думку, стани самоідентифікації і компетентності важливі для внутрішньої мотивації та дуже тісно пов'язані між собою. Внутрішня мотивація базується на потребах у тому, щоб почуватися компетентним і автономним. Тому підвищення внутрішньої мотивації може бути забезпечене як задоволенням потреб у самоідентифікації [7], так і задоволенням потреб у компетентності, проте задоволення першої більш важливе (табл. 1) [4].

Як бачимо з таблиці 1, кожен вид мотивації має свої позитивні та негативні аспекти, по-різному здійснюючи вплив на психічні процеси. Найпозитивніший вплив як на пізнавальні процеси, так і на індивіда загалом має внутрішня мотивація. Зовнішня мотивація може переважати у вирішенні приватних завдань. Професійна діяльність здійснюється найефективніше, коли вона більшою мірою зумовлюється внутрішніми мотивами.



Таблиця 1

**Вплив зовнішньої і внутрішньої мотивацій  
на поведінку і психічні процеси**

Вплив зовнішньої мотивації	Вплив внутрішньої мотивації
1	2
Тенденція до продовження діяльності	
Зовні мотивована поведінка припиняється, як тільки зникає зовнішнє підкріплення [12]	Внутрішньо мотивована поведінка може продовжуватися достатньо довго за відсутності усяких видимих винагород
Надавання переваги складності й обсягу завдання	
Досліджувані надають перевагу простішим завданням [11]. Вони роблять лише те, що необхідно для отримання винагороди	Перевага надається складнішим завданням (оптимальної важкості) [10]
Рівень алгоритмізації діяльності	
Негативно впливає на когнітивну гнучкість; полегшує виконання операцій, що потребують алгоритмічного методу (множення багатозначних чисел, запам'ятовування простих геометричних фігур, парне запам'ятовування). Значно погіршує якість і швидкість вирішення евристичних завдань	Позитивно впливає на когнітивну гнучкість; полегшує виконання операцій, що потребують евристичного методу (всі види творчих завдань, що не мають наперед заданого алгоритму: завершити електричний ланцюг, продовжити закономірність чисел тощо)
Креативність	
Знижує креативність, сприяє зростанню напруги, зменшує спонтанність [7]	Сприяє креативності [7; 9]
Емоції	
У взаємодії з іншими переважають негативні емоції	Сприяє отриманню задоволення від роботи; викликає емоції інтересу і радісного збудження [15]
Навчання	
	За внутрішньої мотивації відбувається успішніше опанування програми, вищий рівень опанування теоретичного матеріалу; ефективніше понятійне навчання; спостерігається значне покращення мнемонічних процесів [8; 13; 14; 15]

*Продовження табл. 1*

1	2
Самоповага	
	Переважання внутрішньої мотивації підвищує самоповагу [16]

У процесі становлення професійного образу «Я» мотиваційна структура студента зазнає помітних змін, зовнішні мотиви замінюються внутрішніми: одні спонуки набувають більшої значущості, інші – втрачають її, перетворюючись з ідеалу на повсякденну дійсність.

Отже, внутрішня і зовнішня мотивації не існують окремо одна від одної і не є протилежними; між ними існує взаємоперехід від зовнішніх чинників до саморегуляції. Внутрішня мотивація характеризується інтересом до самої діяльності, більшою залученістю в навчальний процес, кращою якістю діяльності, вищими досягненнями, тоді як за зовнішньої мотивації інтерес під час виконання діяльності не домінує. Із віком і набуттям стажу роботи зовні мотивована поведінка стає внутрішньо регульованою. Адекватне за формою і змістом подання зовнішнє підкріплення може виявитися корисним і для внутрішньої, і для зовнішньої мотивації. При цьому не потрібно підкріплювати активність, яка і так уже викликає інтерес в індивіда [1; 2; 6].

Як наслідок, у мотиваційній системі особистості виокремлюється мотиваційне ядро, що складається з домінантних мотивів, які організують і підпорядковують собі всі спонуки. Вони й визначають характер, якість і результативність цієї діяльності.

Адекватне сприйняття власного професійного образу мотивується, насамперед, внутрішніми мотивами, серед яких мотиви самореалізації, досягнення професійного акме, інтересу до опанування професії тощо. Якщо для студента сама майбутня професійна діяльність є значущою, він отримуватиме від неї задоволення, прагнучиме самореалізуватися саме в ній, це свідчення наявності у нього внутрішньої мотивації.

Отже, мотивація впливає також на вибір професійної діяльності й може виступати активним стимулом розвитку та перебування особистості загалом. Мотивацію слід вважати тим своєрідним складним психологічним механізмом у царині професійної діяльності, за допомогою якого формуються «основні життєві ставлення» особистості до праці, до людей, до сфери пізнання.

Мотивація визначає потенційні можливості особистості, повноту й інтенсивність особистого внеску в науково-технічний прогрес, пасивність або активність суб'єкта в професійній діяльності, накреслює своєрідну «траєкторію» руху соціально-психологічних настанов, визначає розвиток фахівця в професійному сенсі, форми вияву і міру його творчої активності [1; 2; 5; 6].

Мотивація істотно впливає на становлення професійного образу «Я» – «єднання» особистості з професією, на рівень прояву творчої активності – наукової, технічної творчості, на успішність професійної діяльності.

**Висновки.** Мотивація разом із соціальними детермінантами поведінки виступає стимулом трудової діяльності. Мотивацію можна вважати тим складним соціально-психологічним механізмом, за допомогою якого співвідносяться зовнішні й внутрішні чинники регуляції поведінки в умовах становлення професійного образу «Я». Мотивація забезпечує розвиток творчої активності особистості. Проте мотиваційні характеристики ніколи не виступають ізольовано, позаяк творча активність студентів формується і виявляється в діяльності як складна інтегральна освіта, як синтез різнопланових властивостей, де мотиваційні й особистісні інтелектуальні характеристики спрацьовують у реальній поведінці як єдиний психологічний механізм.

Отже, мотивація у процесі становлення професійного образу «Я» студентів виступає як той своєрідний механізм поведінки, який зумовлює міру цілеспрямованості професійної поведінки. 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.

#### Список використаних джерел

1. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 319 с.
2. Разорина Л. М. Соотношение мотивации и представлений студентов университета о будущей профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лариса Михайловна Разорина. – М., 2000. – 143 с.

3. Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм / Дж. Б. Уотсон, Э. Торндайк. – М., 1999.
4. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–133.
5. Чугунова Э. С. Связь профессиональной мотивации и творческой активности инженеров / Э. С. Чугунова // Вопросы психологии. – 1986. – С. 136–142.
6. Якимова П. Ю. Мотивация обучения и выбора профессии у студентов-психологов, обучающихся на разных психологических специальностях / П. Ю. Якимова // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 5. – С. 110–119.
7. Amabile T. M. The social psychology of creativity / T. M. Amabile. – N. Y. : Springer-Verlag, 1983.
8. Grolnick W. S. The inner resources for perceptions of their parents / W. S. Grolnick, R. M. Ryan, E. L. Deci // *Educational Psychology*. – 1991. – V. 83. – P. 508–517.
9. Koestner R. Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity / R. Koestner et al. // *Pers. Soc. Psychol.* – 1984. – V. 52. – P. 233–248.
10. Mossholder K. M. Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment / K. M. Mossholder // *Applied Psychol.* – 1980. – V. 65. – P. 202–210.
11. Pittman T. S. Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Reward-induced changes in preference for complexity / T. S. Pittman, J. Emery, A. K. Boggiano // *Pers. Soc. Psychol.* – 1982. – V. 42. – P. 789–797.
12. Reeve J. Understanding motivation and emotion / J. Reeve. – Orlando, FL : Harcourt Brace College Publ, 1992.
13. Rigby C. S. Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning / C. S. Rigby et al. // *Motivation and Emotion*. – 1992. – V. 16. – № 3. – P. 165–185.
14. Ryan R. M. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains / R. M. Ryan, J. P. Connell // *Pers. Soc. Psychol.* – 1989. – V. 57. – P. 749–761.
15. Ryan R. M. Emotions in nondirected text learning / R. M. Ryan, J. P. Connell, R. W. Plant // *Learn. Individ. Differences*. – 1990. – V. 2. – P. 1–17.

16. Ryan R. M. Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children perception / R. M. Ryan, W. S. Gronlick. – Unpubl. ms. Rochester Univ., 1984.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Virna Zh. P. Motyvacijno-smyslova reguljacija u profesionalizacii' psihologa : monografija / Zh. P. Virna. – Luc'k : RVV «Vezha» Volyn. derzh. un-tu im. Lesi Ukrai'nky, 2003. – 319 s.
2. Razorina L. M. Sootnoshenie motivacii i predstavlenij studentov universiteta o budushhej professional'noj dejatel'nosti : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Larisa Mihajlovna Razorina. – M., 2000. – 143 s.
3. Uotson Dzh. B. Bihevizorizm / Dzh. B. Uotson, Je. Torndajk. – M., 1999.
4. Chirkov V. I. Samodeterminacija i vnutrennjaja motivacija povedenija cheloveka / V. I. Chirkov // Voprosy psihologii. – 1996. – № 3. – S. 116–133.
5. Chugunova Je. S. Svjaz' professional'noj motivacii i tvorcheskoy aktivnosti inzhenerov / Je. S. Chugunova // Voprosy psihologii. – 1986. – S. 136–142.
6. Jakimova P. Ju. Motivacija obuchenija i vybora professii u studentov-psihologov, obuchajushhihsja na raznyh psihologicheskikh special'nostjah / P. Ju. Jakimova // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2008. – № 5. – C. 110–119.
7. Amabile T. M. The social psychology of creativity / T. M. Amabile. – N. Y. : Springer-Verlag, 1983.
8. Grolnick W. S. The inner resources for perceptions of their parents / W. S. Grolnick, R. M. Ryan, E. L. Deci // Educat. Psychol. – 1991. – V. 83. – P. 508–517.
9. Koestner R. Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity / R. Koestner et al. // Pers. Soc. Psychol. – 1984. – V. 52. – P. 233–248.
10. Mossholder K. M. Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment / K. M. Mossholder // Applied Psychol. – 1980. – V. 65. – P. 202–210.
11. Pittman T. S. Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Reward-induced changes in preference for complexity / T. S. Pittman, J. Emery, A. K. Boggiano // Pers. Soc. Psychol. – 1982. – V. 42. – P. 789–797.

12. Reeve J. Understanding motivation and emotion / J. Reeve. – Orlando, FL : Harcourt Brace College Publ, 1992.
13. Rigby C. S. Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning / C. S. Rigby et al. // Motivation and Emotion. – 1992. – V. 16. – № 3. – P. 165–185.
14. Ryan R. M. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains / R. M. Ryan, J. P. Connell // Pers. Soc. Psychol. – 1989. – V. 57. – P. 749–761.
15. Ryan R. M. Emotions in nondirected text learning / R. M. Ryan, J. P. Connell, R. W. Plant // Learn. Individ. Differences. – 1990. – V. 2. – P. 1–17.
16. Ryan R. M. Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children perception / R. M. Ryan, W. S. Gronlick. – Unpubl. ms. Rochester Univ., 1984.

*Received January 18, 2018*

*Revised February 12, 2018*

*Accepted March 5, 2018*

УДК 159.9

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.343-352

*Н. М. Семенів*

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

## **Особливості формування етнічної атракції в контексті міжетнічної взаємодії**

---

Semeniv N. M. The features of ethnic attraction formation in the context of inter-ethnic interaction / N. M. Semeniv // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostiuik Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 343–352.

---

**N. M. Semeniv. The features of ethnic attraction formation in the context of inter-ethnic interaction.** The article is devoted to the concept of modern methods of researching ethnic attraction on the formation and development of inter-ethnic communication, their application in practice of the study of inter-ethnic relations.

According to the article the object of study of foreign and domestic scientists is the formation of ethnic attraction that underlies inter-ethnic relations. The author considers that modern society needs additional social psychological research to study the unexplored issue of ethnic attraction that remain in this field of psychology, leaving tremendous opportunity for scientists searching creative discovery.

In the article it is considered the perspective and the actual directions of the study of ethnic attraction. The author shows that the forming of ethnic attraction reflects the psychological aspects of inter-ethnic communications associated with different types of social relations in society. Much attention is given to characteristic discontinuity between the theoretical description of ethnic attraction and their practical solutions applied in the study of ethnic relations as a field of scientific knowledge.

It is established by the author that inter-ethnic communication in modern society has potentially dangerous elements of relationships between different ethnic minorities. The author comes to the conclusion that there is a need in the development of system of early prediction of conflict situations and a model of the emergence and spread of conflicts. This system will effectively prevent the crisis state of interethnic relations with dangerous consequences.

**Key words:** interethnic communication, ethnic attraction, ethnic relationship, ethnic identity.

**Н. М. Семенів. Особливості формування етнічної атракції в контексті міжетнічної взаємодії.** У статті розглянуто роль і значення етнічної атракції між представниками різних етнічних груп на формування та розвиток міжетнічних взаємин, дослідження таких стосунків у практиці вивчення міжетнічних відносин.

Установлено, що об'єктом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних учених є етнічна атракція, її вплив на формування, становлення та розвиток міжетнічних взаємин, їх психологічний зміст та основні функції. Автором зроблено висновок, що сучасне суспільство потребує додаткових соціально-психологічних досліджень, щоб здійснити комплексне вивчення чинників формування етнічної атракції, її значення в системі міжетнічних взаємин, тобто питання, які досі не досліджені в цій сфері психології, залишаючи великі можливості для вчених-психологів.

Розглянуто особливості формування етнічної атракції між представниками різних етнічних груп. Автором показано, що структура формування етнічної атракції відображає психологічні аспекти міжетнічної комунікації, пов'язані з різними видами соціальних відносин у суспільстві. Акцентовано увагу на характеристиці етнічної атракції та практичним її дослідженням у галузі наукових знань соціальної психології.



Зроблено висновок, що існує необхідність розробки системи раннього прогнозування конфліктних ситуацій і моделі виникнення й поширення етнічних конфліктів, яка сприятиме ефективному запобіганню кризових станів у галузі міжетнічних відносин із небезпечними наслідками.

**Ключові слова:** міжетнічні комунікації, етнічна атракція, етнічні взаємини, етнічна ідентифікація.

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві люди схильні визначати своє місце та місце інших людей в окремих категоріях усередині нього, особливо у процесі здійснення міжетнічної комунікації. Соціальні установки і стереотипи мають значний вплив на формування позитивних чи негативних взаємовідносин між представниками різних етнічних груп.

Ураховуючи, що соціальні відносини є основоположними для суспільства і є явним елементом щоденного життя більшості людей, наукове співтовариство приділяє велику увагу соціальним відносинам, зокрема близьким дружнім стосункам.

Близькі друзі надають підтримку одне одному та часто є довіреними особами, однак серед дорослих осіб у різних країнах світу спостерігається суттєве зниження кількості близьких конфіденцій, які можна назвати дружніми стосунками. Дослідження етнічної атракції серед представників різних етнічних груп можуть бути пов'язані з формуванням та досвідом міжетнічної дружби між титульними етнічними групами й етнічними меншинами. Також слід розглянути переваги участі в позитивних стосунках у загальному контексті міжетнічної взаємодії, акцентуючи на розумінні нативної дружби та міжетнічної взаємодії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження міжетнічних взаємин, питання етнічної приналежності та міжнаціональних відносин були предметом дослідницької діяльності науковців із соціальних дисциплін у Сполучених Штатах Америки ще з початку ХХ століття (Зіммель, 1950; Шуц, 1944; Стоункіст, 1937), а останнім часом вони значно розширились і проводяться у різних європейських країнах та за їх межами (наприклад, Asal, Findley, Piazza & Walsh, 2016; Clark & Henetz, 2012; Guelke, 2012; Koichi, 2015).

Серед найважливіших концепцій, досліджуваних соціальними психологами, є когнітивні чинники, такі як сприйняття, переконання, стереотипування та помилки атрибуції (Detweiler, 1986), емоційно-мотиваційно-відносні тенденції, такі як колективна ідентичність (Van Bergen, Feddes, Doosje & Pels, 2016),

етнічна толерантність, упередження, етноцентризм і расизм (Stephan & Stephan, 2000) та пов'язані з ними зовнішні поведінки, такі як різні форми дискримінаційної поведінки (Smitherman-Donaldson & Van Dijk, 1988). Крім цих психологічних досліджень, розроблялись теорії кооперативних або конкурентних відносин (Worchel, 1986) та етнічного упередження (Wagner, Tropp, Finchilescu & Tredoux, 2008).

Вітчизняна етнічна психологія та етноконфліктологія тією чи іншою мірою вивчала етнічні конфлікти, напрацювавши чималий обсяг емпіричних знань про етнічні меншини, етнорасові й етноконфесійні взаємини в різних країнах світу. Ідеться про роботи Ю. В. Бромлея, Е. А. Веселкіна, Л. М. Дробіжевої, І. І. Жигалова, В. І. Козлова, С. Я. Козлова, А. П. Корольової, М. Е. Крамарової, Е. М. Логінової, С. В. Михайлова, Ю. С. Оганисяна, М. І. Семиряги, В. А. Тишкова, С. А. Токарева, М. М. Чебоксарова та ін.

По-друге, це досить численний контингент фахівців у галузі національних відносин радянського періоду, які звернулися до вивчення етнічних конфліктів унаслідок різкого наростання етнічної напруженості й актуалізації багатьох раніше латентних етнічних конфліктів у нашій країні. У цьому зв'язку необхідно, в першу чергу, назвати імена Г. Агаєва, Ю. В. Арутюняна, Е. А. Баграмова, Т. Ю. Бурмистрової, М. Н. Губогло, Ю. Д. Дешерієва, В. Ф. Губіна, М. С. Джунусова, М. І. Ісаєва, К. Х. Ханазарова та ін.

**Мета статті** – дослідити особливості формування позитивних стосунків між представниками різних етнічних груп у ситуаціях міжетнічної комунікації, побудови соціальних взаємин і формування освітнього середовища, охарактеризувати переваги встановлення етнічної атракції в міжетнічних взаєминах на особистісному та груповому рівнях, проаналізувати стан розробки цієї проблеми у сучасних психологічних дослідженнях міжетнічних взаємин.

**Виклад основного матеріалу.** Аналітичний період психології дружби, що почав розвиватись наприкінці 1950-х років, був пов'язаний із соціально-психологічними дослідженнями міжособистісної атракції. У соціальній психології поняття «міжособистісна атракція» визначають як когнітивний (пізнавальний) компонент емоційного відношення до іншої людини, або як деяку соціальну установку, або як емоційний компонент міжособистісного сприйняття (соціальної перцепції).

Настільки ж різноманітними були і самі теорії атракції. Одні з них описували переважно її інтраіндивідуальний аспект, внутрішні передумови, інші – механізми спілкування, треті – стадії розвитку, четверті – кінцеві результати. Залежно від вихідних теоретико-методологічних установок авторів дружба розглядалася то як своєрідна форма обміну, то як задоволення емоційних потреб, то як інформаційний процес взаємного пізнання, то як соціальна взаємодія індивідів, то як унікальний і неповторний діалог особистостей.

Будь-який окремо взятий акт міжособистісної взаємодії і весь її процес загалом можна розглядати і як поведінковий процес зближення та співвіднесення двох незалежних один від одного суб'єктів, і як пізнання одного суб'єкта іншим, і як задоволення якоїсь внутрішньої емоційної потреби суб'єкта, і як процес символічної взаємодії, в ході якого індивіди не просто обмінюються інформацією, а засвоюють точки зору і життєві перспективи один одного, розширюючи тим самим межі власних.

У такому контексті встановлення позитивних стосунків між представниками різних етнічних груп дає змогу вирішити цілий комплекс проблем, пов'язаний із відмінностями світогляду, негативними аспектами соціальних установок та стереотипів.

Психологи вважають, що основним чинником міжособистісної атракції (дружнього відношення, емпатії) є відчуття того, що інша особа є знайомою. Іскра симпатії, яка з'явилась, несвідомо може стати джерелом довготривалих дружніх відносин. Тому атракція є одним зі шляхів формування толерантності в міжетнічних взаєминах. Установлення дружніх стосунків підкреслює визначений етап у динаміці розвитку міжетнічних взаємин.

Етнічна атракція – соціально-психологічне явище, що відображає процес взаємного тяжіння осіб тієї чи іншої національності.

Основні переваги встановлення стосунків дружби між представниками різних етнічних груп виявляються саме на індивідуальному рівні.

Багатьма науковцями виявлено численні переваги участі представників етнічних груп у позагрупових відносинах (наприклад, Gijssberts & Dagevos, 2007; Hoffman, Wallach & Sanchez, 2010; Troy, Lewis-Smith & Laurenceau, 2006).

Взаємодія з людьми різних етнічних груп надає такі переваги, як більша емпатична радість та сильніше почуття під-

тримки. Незалежно від того, чи ефекти впливають з кількості чи якості етнічної атракції з представниками інших груп, люди користуються перевагами міжетнічної взаємодії. Це було чітко виявлено серед людей, які допомагали членам інших етнічних груп, які потрапили в складні життєві ситуації (Smith, Keating & Stotland, 1989). Допомога – це лише одна з особливостей дружби, що сприяє психологічному і фізичному благополуччю, а дружні стосунки пов'язані з відчуттями гармонії та задоволення (Demir, Ozdemir & Weitekamp, 2006).

Установлення позитивних стосунків та дружби між представниками різних етнічних груп, як титульних, так і національних меншин, може призвести до зростання соціального капіталу суспільства, формування його гармонійної структури.

Очевидно, суспільство може скористатися зусиллями та заходами з поліпшення міжетнічних відносин. Чимало дослідників працює над тим, щоб зробити ці зусилля успішнішими. Почуття спільності чи спільної роботи є критичним мотиватором для людей, щоб дати їм змогу більше взаємодіяти з членами змішаних етнічних груп (Hoffman et al., 2010).

На жаль, ментальність «ми проти них» залишається в багатьох контекстах життя суспільства. Вплив таких тверджень можна зменшити, зосереджуючись на спільних цілях і працюючи над ними (Allport, 1954). Дійсно, суперечливі уявлення про різницю в цілях окремих етнічних груп можуть бути змінені. Дослідження показали, що расова напруженість та етноцентризм можуть бути суттєво зменшені за рахунок участі в багатонаціональних громадських групах і проектах, орієнтованих на громадську чи освітню діяльність (Hoffman, Wallach, Sanchez & Afkhami, 2009).

Зменшення негативних проявів етнічної напруженості й етноцентризму можуть іти поруч із деконструкцією негативних стереотипів (Pettigrew, 1997). Можливо, що за таких видів діяльності розвиватимуться практики «дружніх стосунків», ці позитивні міжгрупові взаємодії можуть бути доступними для багатьох людей, за умови допомоги у їх здійсненні з боку місцевих громадських та політичних організацій, територіальних громад, урядів тощо (Hoffman, Espinosa Parker, Sanchez & Wallach, 2009).

Такі дружні стосунки, особливо коли вони включають членів різних етнічних груп, також використовуються особами та

суспільством для покращення ставлення до різних етнічних груп, призводять до зменшення міжгрупової тривоги, більшого співпереживання з етнічними групами та зменшення негативної групової поведінки (Schofield et al., 2010).

Тернер та Феддес (2011) виявили, що зменшення міжгрупової тривожності опосередковує більш позитивні позиції етнічних груп, які констатують переваги етнічної атракції за межами етнічних утворень, та сприяє гармонійнішим міжгруповим відносинам.

З огляду на більшість останніх результатів досліджень, досвід міжетнічного спілкування значною мірою формується до початку навчання в коледжі або університеті. Це ті тенденції, на які слід звертати уваги шкільній освіті та державним законодавцям, якщо вони дійсно зацікавлені у появі більш позитивного міжгрупового контакту між різними етнічними групами.

Більшість «мостів» між представниками титульної етнічної групи й етнічними меншинами пов'язано з діяльністю громад та інтегрованих громадських організацій – шкіл і релігійних організацій. Наразі ще існує велика кількість негативних явищ у міжетнічних стосунках, пов'язаних із динамікою «маленького міста» й історичними стереотипами.

Особлива роль у формуванні позитивних стосунків належить прекурсорам (складовим активізаторам) виникнення атракції між представниками різних етнічних груп у ситуаціях міжетнічного спілкування.

Якщо в середовищі міжетнічного спілкування у представників певних етнічних груп є попередній мультикультурний досвід і активність у спілкуванні з іншими етнічними групами, констатується більша ймовірність виникнення дружніх стосунків.

Кілька недавніх досліджень виявили подібні результати серед різноманітних етнічно різних груп людей (Bowman & Denson, 2012; Bowman & Park, 2015; Schofield, Hausmann, Ye & Woods, 2010). Готовність брати участь у дружніх стосунках серед дорослих формується та розвивається в дитинстві та підлітковому віці через структурні компоненти шкіл і громад.

Досвід міжетнічної взаємодії серед підлітків також сприяє позитивному міжетнічному спілкуванню в дорослому віці (Knifsend & Juvonen, 2014). Результати досліджень Наауен'с (2014) підтверджують ці твердження у випадку, коли структурні чи контекстні сили впливають на розвиток етнічної атракції разом з особистими настроями та поведінкою (Sias, 2008).

Переваги дружніх стосунків із представниками різних етнічних груп були виявлені в студентському середовищі, де формування дружби серед студентів захищає їх від відчуття ізоляції (Johnson-Bailey, Valentine, Cervero & Bowles, 2008). Крім того, відзначено зменшення негативних явищ у міжетнічних відносинах, що було пов'язано з більшою міжетнічною дружбою серед студентів першого року навчання (Шофілд, Хаусманн, Е. Вудс, 2010). Ще одне дослідження, яке виявило сильні переваги зовнішньої дружби, було проведено упродовж 5 років серед студентів Каліфорнійського університету (Levin, Van Laar & Sidanius, 2003). Учені виявили, що більша кількість дружніх груп, пов'язаних із міжетнічними стосунками, була пов'язана з більш позитивним уявленням про етнічну різноманітність студентів у кампусі та переконанням, що всі вони вважаються членами однієї і тієї ж колегіальної громади.

Додаткова підтримка поліпшення сприйняття міжетнічних відносин була визначена Тернером та Феддесом (2011) у дослідженні інтимних стосунків між представниками різних етнічних груп. Вони виявили, що самовизначення у виборі партнера серед представників інших етнічних груп у майбутньому передбачало зміну на краще у сприйнятті позагрупових осіб та етнічної групи загалом.

Також учені відзначили зміни на краще в ситуаціях, коли один із членів групи повідомляв інших про інтимні стосунки з членами інших груп. Внутрішньогрупове занепокоєння такими діями зменшувалося упродовж 6-тижневого періоду й опосередковано ставало причиною більш позитивного узагальненого позагрупового ставлення. В інтерв'ю з подружніми парами, створеними представниками різних етнічних груп, Фозад (2011) виявив, що расові відмінності сприймалися як незначні в дружбі, але вони давали можливість для корегування відносин та обговорення культурних відмінностей у зв'язку з міжетнічними контактами.

**Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є вивчення, систематизація й аналіз соціопсихологічних причин, умов перебігу, особливостей і психологічних наслідків міжнаціональних конфліктів, що мали місце в Україні та світі впродовж останніх століть. Створена на основі фактичного матеріалу цілісна модель міжетнічного конфлікту, яка описує формування, розвиток та загострення міжетнічного конфлікту, уможливить пе-**

ретворення подальших досліджень на фактичний матеріал для формування теоретичних основ психологічних засобів попередження та врегулювання міжетнічних конфліктів.

Також висновки і практичні результати дослідження міжетнічних взаємин можуть значно підвищити просування й ефективне впровадження шкільних і громадських заходів для поліпшення міжнаціональних відносин.

### Список використаних джерел

1. Барт Ф. Этнические группы и социальные границы / Ф. Барт. – М. : Новое издательство, 2006. – 200 с.
2. Денисова Г. С. Этносоциология / Г. С. Денисова, М. Р. Радовель. – Ростов-на-Дону, 2000. – 256 с.
3. Слющинський Б. В. Міжкультурна комунікація як феномен сучасної культури / Б. В. Слющинський // Нова парадигма. – 2004. – Вип. 37. – С. 229.
4. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
5. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, 1999. – 320 с.
6. Giles H. The dynamics of intergroup communication / H. Giles, S. Reid, J. Harwood. – New York : Peter Lang, 2010. – 456 p.
7. Fitch K. L. Handbook of language and social interaction / K. L. Fitch, R. E. Sanders (eds.). – New Jersey : Erlbaum, 2005. – 389 p.
8. Hoffman, A. J. Unity through community service activities: Strategies to bridge ethnic and cultural divides / A. J. Hoffman, Parker Espinosa, E. Sanchez, J. Wallach. – Jefferson, NC : McFarland, 2005. – 270 p.
9. Reid S. A. Social psychological approaches to intergroup communication / Scott A. Reid // The Handbook of Intergroup Communication. – Cambridge, 2012. – P. 249–252.
10. Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology / H. Tajfel. – Cambridge University Press. – 384 p.
11. Fehr B. Friendship processes / B. Fehr. – Thousand Oaks, CA : Sage, 1995. – 512 p.
12. Steinhorn L. By the colour of our skin: The illusion of integration and the reality of race / L. Steinhorn, B. Diggs-Brown. – New York, NY : Plume, 2000. – 336 p.



**Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Bart F. Jetnicheskie gruppy i social'nye granicy / F. Bart. – M. : Novoe izdatel'stvo, 2006. – 200 s.
2. Denisova G. S. Jetnosociologija / G. S. Denisova, M. R. Radovel'. – Rostov-na-Donu, 2000. – 256 s.
3. Sljushhyns'kyj B. V. Mizhkul'turna komunikacija jak fenomen suchasnoi' kul'tury / B. V. Sljushhyns'kyj // Nova paradygma. – 2004. – Vyp. 37. – S. 229.
4. Soldatova G. U. Psihologija mezhjetnicheskoy naprjazhennosti / G. U. Soldatova. – M. : Smysl, 1998. – 389 s.
5. Stefanenko T. G. Jetnopsihologija / T. G. Stefanenko. – M. : Institut psihologii RAN, 1999. – 320 s.
6. Giles H. The dynamics of intergroup communication / H. Giles, S. Reid, J. Harwood. – New York : Peter Lang, 2010. – 456 p.
7. Fitch K. L. Handbook of language and social interaction / K. L. Fitch, R. E. Sanders (eds.). – New Jersey : Erlbaum, 2005. – 389 p.
8. Hoffman, A. J. Unity through community service activities: Strategies to bridge ethnic and cultural divides / A. J. Hoffman, Parker Espinosa, E. Sanchez, J. Wallach. – Jefferson, NC : McFarland, 2005. – 270 p.
9. Reid S. A. Social psychological approaches to intergroup communication / Scott A. Reid // The Handbook of Intergroup Communication. – Cambridge, 2012. – P. 249–252.
10. Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology / H. Tajfel. – Cambridge University Press. – 384 p.
11. Fehr B. Friendship processes / B. Fehr. – Thousand Oaks, CA : Sage, 1995. – 512 p.
12. Steinhorn L. By the colour of our skin: The illusion of integration and the reality of race / L. Steinhorn, B. Diggs-Brown. – New York, NY : Plume, 2000. – 336 p.

*Received January 29, 2018*

*Revised February 20, 2018*

*Accepted March 14, 2018*

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SERVICEMEN'S PSYCHOMOTOR PREPARATION IN EXTREME CONDITIONS OF ACTIVITIES

---

Simko R. T. Psychological features of servicemen's psychomotor preparation in extreme conditions of activities / R. T. Simko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2018. – P. 353–363.

---

**R. T. Simko. Psychological features of servicemen's psychomotor preparation in extreme conditions of activities.** The general description of the development of psychomotor preparedness of servicemen of the Armed forces of Ukraine in extreme conditions of activities is given in the article. It is stated that the servicemen's psychomotor development is influenced by their personal qualities. It is established that there is a certain correlation between the level of psychomotor preparedness and personality traits of subjects of extreme activities.

The psychomotor (physical) preparedness of servicemen is studied by means of establishing the level of development of such qualities as speed – running at 100 m, strength – tightening on a high bar, endurance – running at 1000 m, agility – possession of hand-to-hand combat techniques.

It is proved that psychomotor preparedness of servicemen is a process of development of their physical (psychomotor) qualities. An element of the psychological structure of psychomotor training of servicemen is the concept of their own psychomotor qualities that affect their personality traits.

It is revealed that servicemen with high personal anxiety in extreme situations can not fully disclose their psychomotor capabilities. A significant reduction in the level of personal anxiety with an increase in the level of psychomotor preparedness provides benefits in many extreme situations and allows you to feel comfortable.

It is established that the level of psychomotor preparedness of a subject of extreme activities affects such three classical factors as assessment, strength, activity.

**Key words:** psychomotor qualities, servicemen, extreme conditions of activities, personality traits, psychomotor preparedness.

**Р. Т. Сімко. Психологічні особливості психомоторної підготовки персоналу збройних сил України в екстремальних умовах діяльності.** У статті

подано загальну характеристику розвитку психомоторної підготовленості військовослужбовців Збройних сил України в екстремальних умовах діяльності. Констатовано, що на розвиток психомоторики військовослужбовців впливають їх особистісні якості. Установлено, що існує певний взаємозв'язок між рівнем психомоторної підготовленості й особистісними рисами суб'єктів екстремальної діяльності.

Досліджено психомоторну (фізичну) підготовленість військовослужбовців за допомогою встановлення рівня розвитку таких якостей, як швидкість – біг на 100 м, сила – підтягування на високій перекладині, витривалість – біг на 1000 м, спритність – володіння прийомами рукопашного бою.

Доведено, що психомоторна підготовленість військовослужбовців є процесом розвитку їх фізичних (психомоторних) якостей. Елементом психологічної структури психомоторної підготовки військовослужбовців є поняття про власні психомоторні якості, що впливають на їх особистісні риси.

Виявлено, що військовослужбовці з високою особистісною тривожністю в екстремальних ситуаціях не можуть повністю проявити свої психомоторні можливості. Значне зниження рівня особистісної тривожності зі зростанням рівня психомоторної підготовленості надає переваги в багатьох екстремальних ситуаціях і дає змогу почувати себе комфортно.

Установлено, що рівень психомоторної підготовленості суб'єкта екстремальної діяльності впливає на такі три класичні чинники, як оцінка, сила, активність.

**Ключові слова:** психомоторні якості, військовослужбовці, екстремальні умови діяльності, особистісні риси, психомоторна підготовленість.

**Formulation of the problem.** The personality traits influence on the level of psychomotor preparedness of servicemen. The study of the interrelation of human character traits and psychomotor readiness is an important scientific and practical task of psychology. The solution to this problem depends on the type of activities that is carried out under extreme conditions requiring a significant manifestation of psychomotor preparedness. Especially when its level depends on the effectiveness of the professional activities of the subject, the preservation of life and health [3; 6; 7].

Typically, servicemen operating in extreme conditions have a higher level of psychomotor readiness, a lower level of anxiety, a higher degree of concentration on external objects, a lower degree of dependence [5; 9; 10]. At the same time, the link between the performance of the activity in which it is necessary to identify a significant level of physical (psychomotor) qualities and personality traits

of the subject is complex and ambiguous. That is, on the one hand, the presence of certain psychomotor qualities makes it possible to predict behavior and success in solving professional problems, and on the other – such a forecast is not accurate [2; 4; 13].

Y. P. Ilin, comparing the personality traits of athletes and non-athletes, notes that athletes have social motivation, self-esteem, persistence, confidence, emotional stability, power and desire for dominance, to achieve a high social status [5, p. 188]. Instead, the specifics of the relationship between psychomotor preparedness of servicemen and their personal traits in extreme conditions of activities are still not clear.

**The purpose of the article** is to investigate the features of psychomotor preparedness of servicemen in extreme conditions of activities and its influence on personality traits.

In order to achieve the goal, a psychomotor preparedness for speed, strength, endurance, and agility was investigated among 30 servicemen of the demining center of the Main Department of Operational Support of the Armed forces of Ukraine in Kamianets-Podilskyi.

It is known that the speed has the following manifestations: the time of one movement, the time of response to the signal, the frequency of movements. A person has a weak correlation between these manifestations of speed or has not any. It is also necessary to take into account that in actual (and not in a laboratory) conditions of life the speed of movements is influenced by anthropometric features of a person [4, p. 136], morpho-functional features of muscle fibers and motor neurons.

Consequently, speed is a complex concept, the content of which comprises the features of physiology, and psychology [1, p. 19–20]. In our study, the speed indicator of the subject was its result in running at 100 m.

The ability of a person through muscular contractions to counteract external forces, overcoming external resistance is psychomotor quality – strength. One distinguishes the absolute and relative strength of a man. Relative strength is determined by the division of absolute force into the mass of a person. The ability to detect force, in addition to the mass of muscles, their structure and qualitative features, is influenced by coordination mechanisms (coordination of muscles of synergists and antagonists) and emotional-volitional processes of a person.

«Strength is almost entirely a physical feature of the body. It directly depends on the volume and quality of the muscle mass and indirectly from other circumstances» [1, p. 19–20]. We determined the strength of the subjects as a result of tightening on a horizontal bar.

The ability of a person to perform a long-term job, without degrading its quality and without reducing intensity, is called endurance. This psychomotor quality is tightly connected with volitional efforts, because after a fatigue, the maintaining the necessary intensity and level of work is possible only with the help of volitional efforts.

The expression of endurance of the subject is influenced by the motivation. The increase in the significance of psychomotor activity can increase endurance of man more than twice (for example, team competitions) [4, p. 144–145].

We studied physiological (psychomotor) quality of endurance in terms of running at 1000 m, taking into account the study of M. Illina, who proved that people with a strong and weak nervous system in performing work with high and medium intensity endurance due to different psychophysiological mechanisms may be the same.

The psychomotor quality of dexterity was investigated for possession of methods of hand-to-hand combat. In this capacity, all psychomotor findings are integrated. It is taken into account that «physical qualities are realized according to the corresponding laws, the main of which are the following: the need to understand the structure of each physical quality; elucidation of the nature of the most important elements of physical qualities; focusing on individual elements of physical quality; using self-adjustments to increase the limitations of physical qualities; search for additional landmarks in the mastery of the structure of a particular physical quality» [9, p. 63].

All subjects under the results of each test and in accordance with the established norms, received an assessment on a four-point system. Then the average score of each of the subjects was calculated, which represented his level of physical (psychomotor) preparedness. Then the subjects under study were divided into three groups. Representatives of the first group had a excellent level of psychomotor preparedness ( $n = 8$ ), the second – a good one ( $n = 16$ ), and the third – a satisfactory one ( $n = 6$ ).

At the next stage of a study using the test of C. Spielberger, adapted by Y. L. Hanin [11, p. 75–79], self-esteem of situational and personal anxiety of servicemen was studied.

The STAJ method is a kind of combination of the three tests of «Kettel's and Schaefer's anxiety scales, the «anxiety» scale (MLS) of Shaylor and Welsh's anxiety scales» [2, p. 310]. It fixes the anxiety that manifests itself in the person's tendency to experience anxiety and fear in certain situations or in most circumstances without objective reasons. Situational anxiety is manifested only in specific situations. Personal anxiety means that a person perceives various threats (self-esteem, authority, health) to different circumstances of life, and this becomes his/her stable trait (A-trait). S. Spielberger conceptually examined anxiety from the positions of psychoanalysis [14]. Today it is unequivocally proven that excessively high personal anxiety directly correlates with neurotic disorders [8].

By the level of anxiety, the subjects can be divided into three groups. The first group comprises the subjects with a low level of anxiety (situational anxiety –  $32,51 \pm 0,59$ , personality anxiety –  $28,63 \pm 0,48$ ). The second group – subjects with an average level of anxiety (situational anxiety –  $37,03 \pm 0,72$ , personal anxiety –  $32,92 \pm 0,61$ ). The third group is surveyed with a high level of anxiety (situational anxiety –  $46,28 \pm 0,67$ , personality anxiety –  $38,44 \pm 0,71$ ). The results obtained by us are presented in Table 1.

**Table 1**

**The expression of personality traits (in points) of servicemen with different levels of psychomotor training**

Level of expression of psychomotor preparedness	Situational anxiety, $M \pm m$	Personal anxiety, $M \pm m$
High level, n = 8	$32,51 \pm 0,59$	$28,63 \pm 0,48$
Average level, n = 16	$37,03 \pm 0,72$	$32,92 \pm 0,61$
Low level, n = 6	$46,28 \pm 0,67$	$38,44 \pm 0,71$

The significant decrease in the level of personal anxiety with the increase in the level of psychomotor preparedness revealed by us is explained by the fact that the high level of psychomotor qualities of the subject of activity is perceived by him as a factor that gives advantages in many extreme situations, allows us to feel comfortable.

Observations show that servicemen with high personal anxiety in extreme situations can not fully disclose their psychomotor capa-

bilities. Usually, they feel constrained (the motive for avoiding failure dominates), that limits the appearance of psychomotor qualities. At the same time, servicemen with an extremely low level of anxiety due to their lack of motiveness can not, as a rule, reveal all their psychomotor capabilities. Consequently, a certain level of anxiety is natural and necessary for a personality.

Then we applied the personality-based differential [8, p. 94–97]. The method of the semantic differential was developed by C. Osgood (co-authored), adapted by the staff of the psycho-neurological institute named after V. M. Bekhteriev for the study of personality traits in clinical psychological and psycho-diagnostic work [8]. This methodology, which is a kind of combination of the method of controlled associations and the procedure of sculpting [2], allows us to study three classical factors of the servicemen: assessment (A), strength (S), activity (A) (Table 2).

Table 2

**Expression of personality traits (in points) of servicemen  
with different levels of psychomotor training**

Level of expression of psychomotor preparedness	Score, $M \pm m$	Power, $M \pm m$	Activity, $M \pm m$
High level, n = 8	10,24±0,41	13,84±0,32	5,18±0,33
Average level, n = 16	9,91±0,37	10,54±0,35	4,80±0,31
Low level, n = 6	6,82±0,29	8,39±0,26	4,68±0,24

The assessment (A) characterizes the level of self-esteem. «The high significance of this factor suggests that the subject takes himself as a personality inclined to realize himself as the bearer of positive, socially desirable characteristics, in a sense satisfied with himself» [8, p. 95], and for the low values, on the contrary. The results of the study showed that in the group with a high level of psychomotor preparedness, the factor of evaluation is 10,24±0,41, with an average level of 9,91±0,37, and with a low level of 6,82±0,29 points.

The factor of strength (S) characterizes the level of volitional personality manifestations. «His high values speak of self-confidence, independence, the propensity to rely on their own forces in difficult situations. Low values indicate insufficient self-control, failure to adhere to the accepted line of conduct, dependence on external circumstances and assessments» [8, p. 96]. Studies have shown that in the first group the factor of strength is 13,84±0,32,



in the second –  $10,54 \pm 0,35$ , and in the third one –  $8,39 \pm 0,26$  points. Activity factor (A) characterizes the level of personality extraversion. «Positive (+) values indicate high activity, propensity to communicate, impulsivity; negative (-) – on introvertibility, certain passivity, calm of emotional reactions» [8, p. 96]. The results are as follows: the first group –  $5,18 \pm 0,33$ , the second –  $4,80 \pm 0,31$ , the third –  $4,68 \pm 0,24$  points.

Then, we used A. Assinger's test [12, p. 45–48], which divides the studied subjects into three groups by the level of manifestation of aggressiveness: moderate aggressiveness; excessive aggressiveness; excessive peacefulness. The obtained experimental results are presented in Table 3.

**Table 3**

**Expression of aggression (in points) of servicemen  
with different levels of psychomotor training**

Level of expression of psychomotor preparedness	Aggressiveness, $M \pm m$	Efficiency in extreme conditions, $M \pm m$
High level, n = 8	$43,73 \pm 0,96$	$10,17 \pm 0,39$
Average level, n = 16	$42,56 \pm 0,98$	$8,94 \pm 0,36$
Low level, n = 6	$37,82 \pm 1,23$	$6,79 \pm 0,31$

We took into account the fact that the subjects with moderate aggressiveness (36–44 points) are sufficiently self-confident and ambitious. These are subjects with an adequate response to the circumstances with the realized need for self-assertion. Aggressiveness is both an emotional state and a feature of character that can represent the deep essence of man.

The second group is surveyed with excessive aggressiveness (45 or more points). Their behavior is more impulsive in the heat of passion, accordingly, there is anger and rage, there is some loss of self-control. At the same time, aggression, as a certain pattern of behavior, can be intentional to achieve the desired goal. It is possible to show brutality to other people, to neglect their interests and rights.

The third group is surveyed with excessive peace (35 points or less). Usually such a person's behavior is conditioned by the lack of self-confidence, lack of determination. In extreme expressions, excessive peacefulness can be limited to depression.

Consequently, aggressive behavior of servicemen should have the best outcomes. At the same time, in difficult and dangerous conditions of professional activities of servicemen it can grow.

Among the subjects with a high level of psychomotor preparedness, the indicators of aggressiveness were  $43,73 \pm 0,96$  points, and the subjects with an average level had  $42,56 \pm 0,98$  points. The difference between arithmetic meanings ( $0,17$  points) is statistically insignificant  $p > 0.05$ . The expression of this indicator of subjects with low level of psychomotor preparedness was  $37,82 \pm 1,23$  points. The difference between the average arithmetic expression of aggressiveness of subjects with average and low level of psychomotor readiness ( $4,74$  points) is statistically significant  $p < 0.01$ .

Observations prove that aggression as a motivated destructive behavior of the subject causes other people physical or psychological harm. «Psychologically aggressive behavior is one of the main means of solving problems associated with the preservation of individuality and identity, with the protection and growth of dignity, self-esteem, as well as the preservation and strengthening of control over the essential for the subject environment» [10, p. 11].

Consequently, aggressive (physical and verbal) actions can be a mean to achieve an important goal, a way of psychological disorientation or satisfaction of the need for self-affirmation.

The manifestation of the effectiveness of activities of servicemen in extreme conditions is a complex indicator of their professional skills. It is determined by a number of developed and formed psychological characteristics of the subject, which meet the complex conditions of its activities. Among the subjects with a high level of psychomotor preparedness, the indicator of the effectiveness of activities in extreme conditions was  $10,17 \pm 0,39$  points, and the subjects with an average one had  $8,94 \pm 0,36$  points. The difference between the arithmetic mean ( $1,23$  points) is statistically significant  $p < 0,05$ . Among the subjects with a low level of psychomotor preparedness, the effectiveness of activities under extreme conditions was  $6,79 \pm 0,31$  points. The difference between the average and arithmetic of this indicator of the subjects with a mean and low level of psychomotor preparedness ( $2,12$  points) is statistically significant  $p < 0,001$ .

Psychomotor training of servicemen is a process of development of their psychomotor (physical) qualities. The elements of the psychological structure of psychomotor training of servicemen include: the concept of their own psychomotor quality of the subject; ideas about their own psychomotor qualities; specialized feelings and perceptions of manifestations of psychomotor qualities.

**Conclusion.**

1. Servicemen, as subjects of extreme activities, have a correlation between the expression of personality traits and their psychomotor readiness. That is, the influence of personality traits on the development of psychomotor qualities has been proved.

2. Psychomotor preparedness, along with other components of preparedness for action, determines the ability of the subject to perform it in risk-prone conditions.

3. The servicemen with a high level of psychomotor preparedness have the more pronounced those personality traits that are associated with the desire to fulfill their professional duties in extreme conditions of activities. At the same time, a desire for advantage in a situation can form an egocentric personality with excessive aggressiveness and other negative features.

### References

1. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2002. – 528 с.
3. Вейнберг Р. С. Психология спорта / Р. С. Вейнберг, Д. Гоулд. – К. : Олімпійська література, 2001. – 336 с.
4. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учебник для вузов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
5. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
6. Клименко В. В. Психология спорта : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. В. Клименко. – К. : МАУП, 2007. – 432 с.
7. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
8. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / [отв. ред. А. Ф. Кудряшов]. – Петрозаводск, 1992. – 319 с.
9. Оніщенко І. М. Психологія фізичного виховання і спорту / І. М. Оніщенко. – К. : Вища школа, 1975. – 192 с.
10. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.
11. Психология личности: тесты, опросники, методики / [авторы-составители к. п. н., доцент Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова]. – М. : Геликон, 1995. – 236 с.

12. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2. – 480 с.
13. Фізична підготовленість та здоров'я населення : зб. матеріалів Міжнар. наук. симпозиуму / [загальний уклад. і наук. ред. проф. Р. Т. Раєвський]. – Одеса, 1998. – 260 с.
14. Spielberg C. D. Theory and research on anxiety / C. D. Spielberg // Anxiety and behavior. – New York : Academic, 1966. – P. 3–22.

### References

1. Bernshtejn N. A. O lovkosti i ee razvitii / N. A. Bernshtejn. – М. : Fizkul'tura i sport, 1991. – 288 s.
2. Burlachuk L. F. Slovar'-spravochnik po psihodiagnostike / L. F. Burlachuk, S. M. Morozov. – SPb. : Piter, 2002. – 528 s.
3. Vejnberg R. S. Psihologija sportu / R. S. Vejnberg, D. Gould. – К.: Olimpijs'ka literatura, 2001. – 336 s.
4. Il'in E. P. Psihomotornaja organizacija cheloveka : uchebnik dlja vuzov / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2003. – 384 s.
5. Il'in E. P. Psihologija sporta / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2009. – 352 s.
6. Klymenko V. V. Psihologija sportu : navch. posib. dlja stud. vyshh. navch. zakl. / V. V. Klymenko. – К. : MAUP, 2007. – 432 s.
7. Korol'chuk M. S. Social'no-psihologichne zabezpechennja dijalnosti v zvyčajnyh ta ekstremal'nyh umovah / M. S. Korol'chuk, V. M. Krajnjuk. – К. : Nika-Centr, 2006. – 580 s.
8. Luchshie psihologicheskie testy dlja profotbora i proforientacii / [otv. red. A. F. Kudrjashov]. – Petrozavodsk, 1992. – 319 s.
9. Onishhenko I. M. Psihologija fizychnogo vyhovannja i sportu / I. M. Onishhenko. – К. : Vyshha shkola, 1975. – 192 s.
10. Psihologicheskij slovar' / pod red. V. P. Zinchenko, B. G. Meshherjakova. – 2-e izd., pererab. i dop. – М. : Pedagogika-Press, 1998. – 440 s.
11. Psihologija lichnosti: testy, oprosniki, metodiki / [avtory-sostaviteli k. p. n., docent N. V. Kirsheva, N. V. Rjabchikova]. – М. : Gelikon, 1995. – 236 s.
12. Rogov E. I. Nastol'naja kniga prakticheskogo psihologa / E. I. Rogov. – М. : Gumanit. izd. centr VLADOS, 1999. – Кн. 2. – 480 s.

13. Fizychna pidgotovlenist' ta zdorov'ja naselennja : zb. materialiv Mizhnar. nauk. sympoziumu / [zagal'nyj ukklad. i nauk. red. prof. R. T. Rajevs'kyj]. – Odesa, 1998. – 260 s.
14. Spielberger C. D. Theory and research on anxiety / C. D. Spielberger // Anxiety and behavior. – New York : Academic, 1966. – P. 3–22.

*Received January 10, 2018*

*Revised February 5, 2018*

*Accepted February 27, 2018*

**УДК 159.923.2:37**

**DOI10.32626/2227-6246.2018-40.363-373**

*Н. С. Славіна*  
[Slavina\\_nat@ukr.net](mailto:Slavina_nat@ukr.net)

## **АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

---

Slavina N. S. Adaptation of children of early age in the conditions of a pre-school institution / N. S. Slavina // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 363–373.

---

**N. S. Slavina. Adaptation of children of early age in the conditions of a pre-school institution.** The article presents the scientific and theoretical analysis of the state of development of the problem on adaptation of children of early age in the conditions of a preschool institution. It is determined that the problem of adaptation to the conditions of a preschool institution concerns a child aged 2–6 years. It turns out that the process of gradual entry into the world of widespread social connections and its development was called socialization. It is noted that socialization provides individualization, because only in social connections, communication, interaction, self-determination takes place in the socio-cultural space and self-awareness is developed. It is proved that the formation of a personality in preschool years is a progressive development of «Me» at every new stage of childhood. It is stated that the first impressions and first lessons of communication are taken by a child in the family: here he / she feels the attitude towards him / herself, observes the relationship between adults, takes over their forms of behavior, here the moral features of his / her character

is formed. It is noted that the most important formation during the crisis of the third year is the emergence of a new feeling «Me». The development of a new attitude to him / herself arises as a result of the formation of a child's self-esteem under the influence of an adult's assessment of his / her achievements. It is established that personality-based development of a child is not possible without the help of an adult.

**Key words:** child, adaptation, development, early age, family, pre-school educational institution.

**Н. С. Славина. Адаптація дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу.** У статті представлено науково-теоретичний аналіз стану розробки проблеми адаптації дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу. Визначено, що проблема адаптації до умов дошкільного закладу стосується дитини 2–6 років. Доведено, що процес поступового входження у світ поширених соціальних зв'язків та його освоєння отримав назву «соціалізація». Зазначено, що соціалізація забезпечує індивідуалізацію, оскільки лише у соціальних зв'язках, спілкуванні, взаємодії відбувається самовизначення у соціокультурному просторі та розвивається самосвідомість. Доведено, що становлення особистості у дошкільні роки – поступальний розвиток «Я» на кожному новому етапі дитинства. Констатовано, що перші враження й перші уроки спілкування дитина отримує в сім'ї: тут вона відчуває ставлення до себе, спостерігає взаємини між дорослими, переймає їхні форми поведінки, тут складаються моральні риси її характеру. Зазначено, що найважливішим новоутворенням у період кризи третього року вважається виникнення нового відчуття «Я». Розвиток нового ставлення до себе виникає внаслідок формування самооцінювання дитини під впливом оцінювання дорослим її досягнень. Установлено, що особистісний розвиток дитини неможливий без допомоги дорослого.

**Ключові слова:** дитина, адаптація, розвиток, ранній вік, сім'я, дошкільний навчальний заклад.

**Актуальність дослідження.** Сучасне суспільство вимагає соціально-грамотного розв'язання проблеми раннього дитинства. Перші роки життя є не тільки часом найшвидшого розвитку організму дитини, зокрема її мозку, а й періодом інтенсивного розвитку її нервово-психічної діяльності. Учені підкреслюють, що особистісний розвиток дитини неможливий без допомоги дорослого. Саме відносини з дорослим презентують дитині суспільство, багатство відносин у ньому й уперше включають її в соціальну взаємодію [1; 2].

Центром уваги педагогічного персоналу має бути «реальна» дитина з її індивідуальними особливостями: ослабленим здоров'ям, підвищеною вразливістю, здібностями та характе-

ром, інтересами й уподобаннями. Кожен вихователь намагається тепло й радісно зустрічати дитину, яка вперше переступила поріг дитячого садка. Але не кожна дитина йде на контакт одразу, деяких треба постійно «забавляти», якимось зацікавлювати. Тому особливу увагу треба приділяти адаптації дітей до дошкільного закладу. Дбати про організацію життя дитини, особливо в перші дні її перебування там повинен увесь персонал закладу: завідувач, вихователь, помічник вихователя, медсестра і, звичайно ж, – батьки. Потрапивши в нове середовище, дитина стикається з незрозумілими для неї правилами і типами стосунків. Їй необхідно допомогти, і робити це треба поступово і дуже обережно. Слід перш за все створити малюкам комфортні умови, якомога більш наближені до домашніх.

**Мета статті** – теоретико-емпіричне дослідження адаптації дітей раннього віку в умовах дошкільного навчального закладу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Усі батьки хочуть, щоб їхній малюк полюбив дитячий садок, але про багатьох можна сказати, що вони ніби навмисно прагнуть зробити його покаранням для своєї дитини. Повноцінний розвиток дитини забезпечується у процесі її активної діяльності, насамперед ігрової. Дитина разом із дорослим бере участь у нескладних навчальних і рухливих іграх.

Із цією метою варто індивідуалізувати усі режимні моменти, навіть годування. Педагог повинен бути не лише вихователем, а й матусею для дітей. Дитина повинна відчувати, що вихователь любить її і розуміє, що до нього можна звернутися коли завгодно з будь-яким проханням чи запитанням. Звичайно, дошкільний заклад не замінює родину – він повинен виховувати дитину разом із її батьками.

Будь-які труднощі важче подолати, ніж попередити. А запобігти багатьом проблемам, пов'язаним зі звиканням малюка до дитячого садка, можна завдяки попередній роботі з батьками. Необхідно відвернути їх від неправильної позиції, що формування ставлення до дитячого садка – то виключно справа вихователя, і залучити до спільних дій.

Для того, щоб дати конкретні рекомендації батькам, як саме вони повинні підготувати дитину до нових умов і полегшити пристосування до них, слід з'ясувати:

– загальний стиль їхньої поведінки (чи дитина спокійна, врівноважена, чи інертна або надмірно енергійна);



- зацікавленість новою обстановкою, у якій опиняється малюк, іграшками, іграми;
- як поводить себе дитина у присутності незнайомих дорослих (боязко, розкуто, впевнено, зацікавлено, байдуже);
- характер спілкування матері з дитиною тощо.

Правильна організація будь-якої діяльності своїх підопічних – важливе завдання вихователя. Від його педагогічної майстерності, уміння допомагати, аналізувати та враховувати особливості характеру й темпераменту кожної дитини, а також її потенціальні можливості залежить успіх усієї виховної роботи.

Методично правильне проведення процесів годування, вкладання спати, гігієнічних процедур, прогулянок, оздоровчих заходів має в ранньому віці особливе значення – і не тільки для фізичного, а й для психічного розвитку дитини.

Програма не повинна обмежувати творчість вихователя; вибір форм організації роботи слід залишити за педагогом, який реалізуватиме основні навчально-виховні завдання в іграх, під час організованих занять і в процесі індивідуального спілкування.

Здійснювати цю роботу треба послідовно, систематично, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини. Не варто переносити методи роботи, розраховані на старших вихованців, у роботу з наймолодшими.

У зв'язку з цим батькам і вихователям необхідно знати особливості психічного розвитку дитини у цей віковий період, її можливості, щоб урахувати у процесі виховання та підготовки малюка до дитячого садка.

Третій рік – переломний етап у житті дитини. У цей період відбуваються якісні зміни в її психіці, що забезпечують поступове перетворення дитини на істоту активну, діяльну.

Зростають фізичні можливості малюка, розширюються потреби, змінюються види і форми діяльності, розвиваються вольова сфера, елементи свідомості та самосвідомості, ускладнюється спілкування з оточуючими. Так, відбуваються складні зміни у спілкуванні дитини з дорослими й однолітками. У неї зберігається висока чутливість до емоційного спілкування, але за умови спільних із дорослим предметних або ігрових дій. Дітям уже недостатньо однієї доброзичливої уваги – їм необхідно, щоб дорослий брав участь у їхніх діях. У тісній практичній взаємодії, наслідуючи дорослого, діти засвоюють предметні дії, досягаючи певного розвитку навичок предметної діяльності.

Саме на цьому етапі переважно формується потреба дитини у спілкуванні з однолітками, виникає специфічне новоутворення – якщо раніше одноліток сприймався як об'єкт дійсності, то нині дитина ставиться до нього як до рівного собі суб'єкта.

Третій рік життя характеризується суперечністю між прагненням дитини до самостійності, що швидко зростає, бажанням брати участь у діяльності дорослих та її реальними можливостями. Цю суперечність розв'язують у рольовій грі, що виявляється на цьому етапі. Досягнення дитини за цей період є вирішальними для подальшого індивідуального становлення особистості.

Новоутворення кризи трьох років сконцентровані навколо «Я» дитини, їх сутність полягає у психологічному відокремленні «Я» дитини від оточуючих дорослих, яке супроводжується мовними специфічними виявами – упертістю, негативізмом, протестом проти близьких дорослих.

Аналіз цих негативних явищ дав змогу дослідникам з'ясувати їх причину, що полягає у невдоволеності взаєминами з дорослими, прагненні знайти свою позицію. У період «кризи трьох років» у дітей проявляється певний комплекс поведінки. Вони прагнуть самостійно досягти позитивного результату своєї діяльності. У разі невдачі звертаються по допомогу до дорослого; саме йому діти демонструють і свої успіхи, які без схвалення значно втрачають свою цінність. Негативне чи байдуже ставлення дорослого до результату дитячої діяльності викликає у дітей переживання образи, смутку. Цей період характеризується підвищеною вразливістю й чутливістю дитини до оцінки її досягнень із боку дорослого. Цей комплекс дитячої поведінки дістав назву «гордість за досягнення».

Найважливішим новоутворенням у період кризи третього року вважається виникнення нового почуття «Я». Розвиток нового ставлення до себе виникає внаслідок формування самооцінювання дитини під впливом оцінювання дорослим її досягнень. Тому кожний результат діяльності дітей, який не залишається поза увагою дорослого, стає для них утвердженням власного «Я». До кінця третього року сфера досягнень зливається зі сферою ставлення до себе, що сприяє поступовому звільненню ставлення малюка до себе від думки дорослих. Це складає основу виникнення у дітей почуття самоповаги, що стає джерелом розвитку дитячої самосвідомості.

На третьому році досягає свого розквіту мовлення дитини. У малюка спостерігається значний інтерес до мовлення оточу-

ючих людей, особливо коли воно спрямоване на нього самого. Швидко збільшується активний лексикон, який досягає до кінця року 1200–1500 слів. Основну частину активного лексикону дитини складають іменники (до 60%), дієслова (близько 27%) і прикметники (10–12%). Значно змінюється пасивне мовлення дитини: вона починає розуміти не лише зміст окремих слів і висловлювань, які безпосередньо стосуються події, що відбувається, а й зміст невеликих за обсягом розповідей, казок, віршів про те, що знаходиться за межами сприймання.

Активне мовлення дитини третього року життя вже нагадує мовлення дошкільника. Відбувається подальше оволодіння граматичною будовою мови. Діти вживають багатослівні речення, а у другому півріччі користуються складними підрядними реченнями, майбутнім часом дієслів, прикметниками, сполучниками, прийменниками. Малюки починають помічати в мовленні оточуючих людей неправильність вимови слів, а іноді й відмінкових закінчень.

Поступово мова стає основним засобом спілкування дитини з дорослими й однолітками.

При створенні таких умов, у яких актуалізується потреба дитини висловлюватись, її словниковий запас поступово збагачується. Слухання оповідань, казок збільшує пасивний словник дитини, дає пізнавальну інформацію. Увага з боку дорослих до дитячих запитань, відповіді на них розвивають у дитини потребу в мовному спілкуванні. Важливе значення для розвитку мовлення має розуміння дитиною інструкцій, доручень, прохань дорослого. Вправління у виконанні завдань дорослого сприяє становленню ділових стосунків дорослого та дитини у процесі спілкування. Мовні надбання дітей третього року життя ведуть до прогресивних зрушень в усьому їхньому психічному розвитку, передусім, психічних процесів [5].

На третьому році життя вдосконалюються сенсорні можливості дитини. Діти можуть підбирати за зразком основні геометричні фігури з різного матеріалу, предмети чотирьох основних кольорів і називати ці кольори. Навчившись рухатися самостійно, дитина має змогу без допомоги дорослих ознайомлюватися з новими предметами. Інтенсивно розвивається на цьому етапі зорова, тактильна і кінестетична чутливість рук, координуються рухи рук та очей. Це дає дітям можливість усебічно обстежувати предмети, ознайомлюватися з їх властивостями (кольором, формою). Швидко розвивається фонематичний і музичний слух

дитини. Дитина на третьому році життя може розрізняти різні шуми, голоси людей, тварин, звуки й тони музики.

У сфері інтелектуального розвитку дитина у віці до трьох років досягає якісно нового рівня. У неї виявляється велика здатність до спостереження, порівняння. Діти навчаються порівнювати предмети і явища, співвідносити властивості одних предметів з іншими, швидко помічати розбіжності, невідповідності. З'являються елементи абстрактного та словесно-логічного мислення. У дітей виникають перші судження про довколишніх. Власна мова починає регулювати поведінку дитини, набуває функції планування щодо поставленого завдання. Розвивається допитливість, яка виявляється в дитячих запитаннях «Що?», «Коли?», «Чому?», «Навіщо?» тощо. Формуються перші узагальнення, що створюють передумови для розвитку символів. Це виражається в умінні замінювати у грі одні предмети іншими, бачити в лініях на папері та конструкціях із будівельного матеріалу зображення реальних предметів [5].

Дитина третього року життя оволодіває наочно-дійовим мисленням у процесі практичного і мовного спілкування з дорослими. Переміщуючи предмети у просторі, діючи одним предметом на інший, за вказівкою дорослого розподіляючи на частини і групуючи в певну цілісність, дитина здобуває нові знання про властивості предметів, їх просторові, кількісні відношення, причинні зв'язки. Вирішуючи нові для дитини завдання (порівняння предметів за кількісними та якісними ознаками, абстрагування кількості від інших елементів, називання кольору і форми), вона поступово навчається узагальнювати предмети, класифікувати їх за сутнісними ознаками, у неї розвивається процес абстрагування.

Виховання допитливості – одна з найважливіших умов розвитку дитячого мислення. Саме в цей період, коли діти стають «чомучками», необхідне уважне й серйозне ставлення дорослих до дитячих запитань, жодне з яких не повинно залишатися без правильної відповіді в доступній розумінню дитини формі.

До кінця переддошкільного віку стає змістовним емоційне життя дитини. Під впливом спілкування з близькими дорослими розвиваються емоції дітей, спостерігається стале ставлення до певних осіб (симпатії, антипатії, почуття страху, співчуття, прихильність). З'являються почуття, пов'язані з виконанням діяльності (задоволення від досягнутого результату, радість від схвалення, засмучення від невдачі). Джерелом естетичних емо-

цій (подиву, захвату, радості, захоплення) для дитини є яскраві предмети, картинки, іграшки, казки, пісні, музика, танці тощо. Діти у цьому віці переживають і негативні емоції (образу, страх, заздрість, ревності). До кінця року емоційне життя дитини майже не залежить від емоцій навколишніх, діти регулюють свої емоційні вияви під впливом дорослого [6].

На третьому році життя дитина досягає помітних успіхів у формуванні довільності не лише емоцій, а також і дій. У процесі опанування активним мовленням дитина стає спроможною визначити мету дій відповідним словом («піду», «намалюю», «побудую»). Дитина навчається долати труднощі, внутрішні й зовнішні перешкоди; її дії стають менш імпульсивними, більш контрольованими. Діти виконують доручення дорослих, привчають робити те, що «треба», стримуються від дій, розуміючи слово «не можна».

Важливу роль у формуванні довільних дій відіграють доручення дорослих, стримуючі слова: «не роби», «не можна»; привчати дитину робити те, що «потрібно». Таким чином дитина навчається долати зовнішні перешкоди і внутрішні труднощі. Найбільшу спонукальну силу для довільних дій переддошкільників має демонстрація дій, опосередкована прямим заохоченням до активного їх наслідування і відтворення. Дуже важливо враховувати, що дитині важче виконати наказ утриматися від дій, ніж наказ робити щось інше. Формування довільності дій дитини залежить від того, наскільки послідовно підкріплюються дорослими потрібні й гальмуються небажані форми її поведінки.

До трьох років у дітей закладаються передумови переходу до продуктивних видів діяльності, зокрема малювання, ліплення, конструювання. За допомогою пластиліну й олівця діти можуть зображати прості предмети, використовуючи ігровий будівельний матеріал, майструють прості сюжетні споруди, називають їх. У цей період починають формуватися різні види музичної діяльності. Діти із зацікавленістю слухають пісні зі знайомими образами, емоційно сприймають їх. Підвищується музично-слухова чутливість – діти розрізняють звуки за тембром, висотою, рухаються під музику.

На третьому році життя діти починають досягати успіхів у різних видах діяльності. Поступово вони все більше цікавляться результатом своїх дій, пишаються ним. Саме тому основну частину звертань дорослого складають очікування (вимагання) оцінювання процесу своєї діяльності та її результату.

До трьох років діти вміють організовувати за власною ініціативою спільну з дорослим ігрову та предметну діяльність. При цьому в дітей з'являються почуття спільності з дорослим, які виявляються в тому, що діти починають активніше оперувати займенником «ми». Поява у дітей третього року почуття «ми» є суттєвим кроком у їхньому психічному розвитку.

У дитини третього року життя відбуваються суттєві зміни також і в її ставленні до однолітків. Поступово зникають дії, що характеризують ставлення до іншої дитини як до цікавого об'єкта (розглядання однолітка, його одягу, смикання за вуха, волосся тощо). Натомість з'являються дії, спільні для поведінки щодо однолітка та дорослого: спостереження за його діями, прислухання до вокалізації, наслідування. Виникають дії, що їх дитина адресує ровеснику, які відрізняються надзвичайно яскравим емоційним забарвленням (усміхається до іншої дитини, радісно вокалізує при її появі, підбігає, наслідує дії однолітка, підстрибує).

Отже, переважно саме в цей період формується потреба дітей у контактах з однолітками як партнерами зі спілкування.

Провідна роль у формуванні позитивних контактів, суб'єктного ставлення дітей до однолітків, засвоєнні ними засобів спілкування належить дорослому.

Під час спілкування з людьми, у процесі різних видів діяльності дитина починає точніше фіксувати свої фізичні та психічні стани, відокремлювати себе від усього іншого. Поступово формується уявлення про себе, виникають елементи самосвідомості. Дитина впізнає себе у дзеркалі, на фотознімку, все частіше вживає займенники «я», «мій», «мені». Одночасно діти починають усвідомлювати себе певним чином незалежними від дорослих, усе частіше їхні бажання й інтереси не збігаються з намірами довокولیшніх. Цей перелом у свідомості дитини виявляється в появі яскраво вираженого прагнення до самостійності («я сам!»), бажанні бути схожим на дорослих, наслідувати їх. Трирічна дитина вимагає поваги до себе, часто негативно реагує на надмірну опіку з боку дорослих.

Розвиток самостійності дитини, формування в неї образу «Я» пов'язані з розвитком мовлення. Однією з умов ефективного процесу збагачення словникового запасу є наочність, тобто можливість безпосередньо спостерігати об'єкт, до якого належить конкретне слово. Тому для розвитку уявлень про власне тіло дитині необхідні заняття з моделями (ляльками, які імітують лю-

дей, згодом – з однолітками). Необхідно, щоб малюк одночасно бачив себе й іншу людину. Такі ситуації можливо організувати за допомогою дзеркала.

**Висновки.** Знання вікових особливостей і можливостей переддошкільників та їх урахування у виховному процесі як у сім'ї, так і в дошкільному закладі є запорукою правильного розвитку дітей та їхньої підготовки до нових умов життя.

#### Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учебник для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академический проект, 2001. – 704 с.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Валлон А. Психическое развитие ребёнка / А. Валлон. – М. : Просвещение, 1967. – 196 с.
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 224 с.
5. Эльконин Д. П. Психическое развитие в детских возрастах / Д. П. Эльконин. – Воронеж, 1995. – 416 с.
6. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Принципы развития в психологии. – М., 1978. – С. 243–267.
7. Люблянская А. А. Очерки психического развития ребенка / А. А. Люблянская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 545 с.

#### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Abramova G. S. Vozrastnaja psyhologija : uchebnyk dlja studentov vuzov / G. S. Abramova. – M. : Akademicheskij proekt, 2001. – 704 s.
2. Bozhovych L. Y. Lychnost' y ejo formirovanye v detskom vozraste / L. Y. Bozhovych. – M. : Prosveshhenye, 1968. – 464 s.
3. Vallon A. Psyhycheskoe razvytye rebjonka / A. Vallon. – M. : Prosveshhenye, 1967. – 196 s.
4. Vygotskij L. S. Voprosy detskoj psyhologyy / L. S. Vygotskij. – SPb. : SOJuZ, 1997. – 224 s.
5. Jel'konyn D. P. Psyhycheskoe razvytye v detskyh vozrastah / D. P. Jel'konyn. – Voronezh, 1995. – 416 s.
6. Zaporozhec A. V. Znachenye rannyh peryodov detstva dlja formirovanyja detskoj lychnosty / A. V. Zaporozhec // Prynцыp razvytyja v psyhologyy. – M., 1978. – S. 243–267.



7. Ljubljanskaja A. A. Ocherky psyhicheskogo razvytyja rebenka / A. A. Ljubljanskaja. – M. : Yzd-vo APN RSFSR, 1959. – 545 s.

*Received January 17, 2018*

*Revised February 9, 2018*

*Accepted March 5, 2018*

УДК 159.923.2

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.373-384

*Н. М. Токарева*

[tokareva152681@gmail.com](mailto:tokareva152681@gmail.com)

## Психологічні виміри діалогізації сучасного освітнього простору

---

Tokareva N. M. Psychological measurements of dialogization in the modern educational system / N. M. Tokareva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 373–384.

---

**N. M. Tokareva. Psychological measurements of dialogization in the modern educational system.** The article is dedicated to the analysis of issue of dialogization of subject-subject relationship as a necessary condition for humanization of the modern educational system. There has been provided a scientific line of reasoning of polymodality during the studying of phenomenological area of dialogue that is presented through integration of language (psycholinguistic) context, individual and typological peculiarities of the subjects of communication, determined with a specific of pedagogical interaction between ethical and moral norms and principles of linguistic behaviour.

There are presented the results of empirical measurement of the communication tendencies of adolescents, who have been studying in the educational institutions of different types (general secondary schools and gymnasiums). It is stated that orientation of pupils during the adolescent period within the coordinates «I–Other» predominantly has a monological nature. There has been statistically confirmed that differences in discovery of personality orientation in the process of communication between adolescents, who have been studying in the educational institutions of different types are statistically not significant, these features in the compared groups have

differences only in terms of quantity. The remarkable thing is that the results of empirical investigation certify about the absence of object-oriented influence in the educational institutions regarding the development of dialogical culture of pupils and dialogical model of professional interaction in the model «Pupil–Teacher» without violation of professionally-communicative balance.

It is proved that dialogization of educational system creates the conditions to re-analyze integral «I» of the subjects of teaching and educational process as inter-discursive activity. It is stated that the introduction of dialogue system in the education is a crucial factor for development of personal potential of each participant during the teaching and educational process.

**Key words:** dialogue, pedagogical communication, dialogue-oriented relationships, personal potential, personal independence, adolescent, educational system, communicative competence, communicative culture, ambiguity tolerance, professionally-communicative balance.

**Н. М. Токарева. Психологічні виміри діалогізації сучасного освітнього простору.** Стаття присвячено аналізу проблеми діалогізації суб'єкт-суб'єктних стосунків як необхідної передумови гуманізації сучасного освітнього простору. Представлено наукову аргументацію полімодальності вивчення феноменологічного поля діалогу, що виявляється в інтегруванні мовного (психолінгвістичного) контексту, індивідуально-типологічних властивостей суб'єктів комунікації, обумовлених специфікою педагогічної взаємодії морально-етичних норм і правил мовленевої поведінки.

Наведено результати емпіричного вимірювання спрямованості спілкування підлітків, котрі навчаються у закладах освіти різного типу (в загальноосвітніх школах та гімназіях). Констатовано, що орієнтування школярів періоду дорослішання у координатах «Я – Інший» має переважно монологічний вектор. Статистично підтверджено, що відмінності у виявленні спрямованості особистості у спілкуванні між підлітками, які навчаються у закладах середньої освіти різного типу, є статистично незначущими, ці ознаки у порівнюваних групах різняться лише кількісно. Наголошено, що результати емпіричного дослідження свідчать про відсутність у закладах освіти цілеспрямованого впливу щодо розвитку діалогічної культури школярів та діалогічної моделі фахової взаємодії у системі «Вчитель – Учень» без порушення професійно-комунікативної рівноваги.

Доведено, що діалогізація освітнього простору створює умови для переосмислення цілісного «Я» суб'єктів навчально-виховного процесу як інтердискурсивної діяльності. Зазначено, що впровадження діалогової системи в освіті є суттєвим чинником розвитку особистісного потенціалу кожного учасника навчально-виховного процесу.

**Ключові слова:** діалог, педагогічне спілкування, діалогічні стосунки, особистісний потенціал, особистісна автономія, підліток, освітній

простір, комунікативна компетентність, комунікативна культура, толерантність до невизначеності, професійно-комунікативна рівновага.

**Постановка проблеми.** Радикальні трансформації сучасного суспільства вносять суттєві корективи у загальноприйняті схеми життєтворчості особистості у несталих умовах буття. Потребують переосмислення індикатори становлення особистості в інформаційному соціумі й освіта, адже соціальний запит передбачає розвиток молоді нового покоління, здатного до гнучкої модернізації поведінкових сценаріїв, прийняття рішень в умовах невизначеності й ризику. Ідеться, зокрема, про таку конфігурацію суб'єктивних властивостей (раціональність, критичність, рефлексивність, толерантність, відповідальність тощо), яка демонструє когнітивну складність персонологічного профілю та є симптоматичною для відкритого простору інформаційно насиченого соціокультурного середовища.

Експлікація особистісного потенціалу людини в нових реаліях генези буття можлива за умов гуманізації та діалогізації комунікативного формату міжособистісних взаємин. Це добре усвідомлюється науковцями і педагогами-практиками (Г. М. Андрєєва, С. Л. Братченко, В. В. Горшкова, Г. В. Дьяконов, М. С. Каган, Т. Т. Черкашина та ін.); вивчення феноменологічного поля діалогу нарівні з поняттям суб'єктності посідає вагоме місце у полідисциплінарних дослідженнях людини та її діяльності. Водночас аналіз проблеми діалогізації сучасного освітнього простору, формування діалогічної культури суб'єктів навчально-виховного процесу все ще залишається на периферії наукових інтересів психологічної спільноти.

**Аналіз досліджень із теми.** У вимірах гуманітарної наукової парадигми діалог історично розглядається як провідний принцип пізнання і спосіб ефективної взаємодії, залишаючись важливою складовою дослідницьких пошуків науковців філософсько-культурологічного, психолінгвістичного, соціально-психологічного та психолого-педагогічного спрямування. Інтерес до феномену діалогу виявляли М. Buber, G. Gadamer, A. Camus, J.-P. Sartre, M. Heidegger; цілісна концепція культури діалогу представлена у роботах С. С. Аверінцева, Г. С. Батищева, М. М. Бахтіна, В. Ф. Беркова, В. С. Біблера, Д. С. Лихачова, Ю. М. Лотмана та інших науковців. На гуманістичній спрямованості діалогічної стратегії взаємодії наголошували А. Дістервег, Я. А. Коменський, Г. М. Кучинський, Т. П. Ліфінцева, К. Д. Ушинський; психолого-педагогічний аспект діалогу як здатності прийня-

ти Іншого і форми співтворчості вчителя й учнів розглядали Г. М. Бірюкова, А. Г. Волинець, В. В. Горшкова, Г. В. Дьяконов, М. С. Каган та ін.

Основою більшості сучасних філософсько-культурологічних досліджень феномену діалогу (І. І. Васильєва, П. С. Гуревич, С. О. Копилов, Т. П. Ліфінцева, В. М. Юрченко та ін.) визнана антропологічна концепція М. М. Бахтіна, згідно з якою «глибини душі» людини, її буття (зовнішнє і внутрішнє) розкриваються лише у напруженому спілкуванні [2]. Ідеї онтологічної первинності діалогічних стосунків між людьми (особистісних взаємин між «Я» та «Іншим») і релятивності людського існування та світосприймання є важливим компонентом онтологічно-естетичної системи М. М. Бахтіна, у площині якої діалог розглядається як специфічна загальнолюдська реальність, що є не лише передумовою розвитку свідомості та самосвідомості людини, а також і основною формою їх реалізації [2, с. 338], рушійною силою психогенезу. В діалозі людина конститує і розкриває себе як особистість, як суб'єкт самодетермінації, вільного самовизначення відносно дійсності, усвідомлюючи власну «самобутність», яка набуває свого повного й універсального вираження саме в процесі діалогу. Один голос нічого не завершує і нічого не вирішує. Два голоси – мінімум життя, мінімум буття» [2, с. 121]. Подієва змістовність діалогу (здійснення «події буття») зумовлює його інтерпретацію як простору духовно-сміслового і морально-етичного вимірів життя людини, що трансформують абстрактно-теоретичне, умовно-потенційне ставлення до життєвого дискурсу в реальні акти і практичні дії людини як відповідального суб'єкта буття та співбуття.

Особливу увагу приділяє діалогічному контексту «Я – Ти»-взаємодії М. Бубер. Визнання ідеї абсолютної рівності «Я» і «Ти» – суб'єкта й об'єкта – дає змогу знаному філософу звільнитися від ілюзій, що стримують свободу вибору і реалізацію автентичної самості особистості. «Я» знаходить підтвердження у «Ти», яке засвідчує факт його само-буття і виражає духовну сутність діалогічного світоставлення людини. Через інтерсуб'єктивність, взаємодію двох суб'єктів «Інший» постає у неповторній унікальності одиничності. «Будь-яке справжнє життя є зустріч», – наголошував М. Бубер [3, с. 132]; зустріч (а, отже, – діалог) «Я» і «Ти» є справжнім, сповненим смыслом буттям. Діалог для М. Бубера є радикальним досвідом визнання самобутньої «інакшості» Іншого (як того, що «не є Я»; рівного суб'єкта з особис-

тісними властивостями), а діалогічний принцип – онтологічним, оскільки означає основні стосунки між людиною і буттям. Міжособистісне спілкування у цьому контексті інтерпретується як «діалогічне життя» суб'єктів культурно-історичного простору цивілізації, що є умовою виникнення здатності до маніпуляцій із навколишнім світом і психологічно бажаних змін у контакті з Іншим.

Змістовну характеристику ідей М. Бубера розвинули у своїх дослідженнях К. Ясперс і французькі літератори та філософи А. Камю, Ж.-П. Сартр, Е. Іонеско за посередництвом поняття «екзистенційна комунікація», у площині якої «Інший» сприймається і трактується не як об'єкт, а як самість. Філософія онтологічного діалогізму М. Бубера є глибоко гуманістичною; відновлення безумовної цінності особистості людини через спілкування (діалог) з іншими особистостями робить його вчення значущим для сучасного світу (П. С. Гуревич, Т. П. Ліфінцева, Г. С. Померанц; Ch. D. Axelrod, M. L. Diamond, L. J. Silberstein etc.).

Теоретичні засади концепції діалогу, розроблені у працях М. М. Бахтіна і М. Бубера, визначають головні ознаки етики діалогу як домінанти комунікативної культури, розкривають інформаційний та морально-інтегративний зміст функцій діалогу в комплексі конструктивного способу людського спілкування.

Важливим напрямком психологічних досліджень діалогу є когнітивний вектор аналізу рефлексивно-пізнавального потенціалу діадичної взаємодії (А. В. Брушлинський, Г. М. Кучинський, О. М. Матюшкін, В. О. Полікарпов, Е. А. Тайсіна та ін.). Системні дослідження проблемного мислення та пізнавальної активності особистості [5] доводять, що продуктивна пізнавальна діяльність має діалогічну природу і структуру, а дидактично організований діалог є важливим механізмом розвитку пізнавальних здібностей учнів та однією з умов успішності організованого групового мислення. Діадичне спілкування інтерпретується О. М. Матюшкіним як безпосереднє джерело вищих форм духовного життя людини – потреб і мотивів, теоретичного мислення і творчих здібностей людини [5]. Схожі ідеї прослідковуються й у дослідженнях Г. М. Кучинського [4], який означає зовнішній діалог як форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що виражає динаміку співвіднесення точок зору і смислових позицій учасників спілкування; під час вирішення розумової задачі мовлення індивіда являє собою особливий – внутрішній – діалог, а мовленнєве спілкування у процесі спільного розв'язання задачі є

складним діалогом, утворюваним взаємозв'язками і взаємопереходами зовнішнього і внутрішнього діалогів суб'єктів пізнавальної діяльності. Принципово важливим у цьому контексті є також висновок щодо значного зростання усвідомлення проблемності задачі та підвищення рівня рефлексії учасників комунікативно-мисленневої взаємодії в умовах діалогу (що є принциповим проявом недиз'юнктивності суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних стосунків учасників спільного розумового процесу).

Загалом, у площині аналізу діалогіки взаємодії з урахуванням екзистенційно-онтологічних, когнітивних та особистісних аспектів розуміння діалогу доречним вважаємо інтерпретувати цей феномен як спілкування вільних рівноправних партнерів на основі взаєморозуміння і внутрішньої солідарності (рівності партнерів, взаємної поваги, довіри, визнання цінності кожної особистості та невичерпності розвитку особистісного потенціалу людини). Особливо актуальним використання діалогічного контенту взаємодії є у вимірах реформування сучасного освітнього простору.

Аналізуючи ідеологічні конструкти сучасної освіти в умовах її соціокультурної модернізації, О. Г. Асмолов означає в якості необхідних такі характеристики освіти, як *психологізація* (установка на розуміння і підтримку цінності індивідуального розвитку), *варіативність* (установка на забезпечення компетентного вибору індивідуальних освітніх траєкторій кожної людини) і *толерантність* (цивілізаційна норма, котра забезпечує стійкий розвиток людини і соціальних груп у світі різноманітностей) [1, с. 5]. Реалізація означеного контенту розбудови сучасної освіти в умовах інформаційного суспільства може бути успішною лише у контексті діалогізації освітнього простору.

Діалогічне спілкування створює передумови для обміну духовними цінностями (Х. Й. Лийметс) і виявлення суб'єктності та суб'єктивності особистості як носія діалогічної культури. Отже, культура діалогічної форми спілкування стає необхідною умовою гуманізації педагогічного спілкування – багатопланового процесу організації, встановлення і розвитку контактів, взаєморозуміння і взаємодії між педагогом та учнями, зумовленого цілями та змістом їх спільної діяльності (А. Г. Волинець, Г. В. Дьяконов, С. Ю. Курганов, В. Ф. Литовський, С. О. Мусатов та ін.), умовою реалізації педагогічної культури загалом. Розвивальний ефект діалогу в цьому контексті визначається стосунками інтересу, довіри, поваги між суб'єктами навчально-виховного про-

цесу. «Ці стосунки створюють умови для вибудовування нової картини світу, для якої мова слів дозволяє віднайти спільний контекст для усіх думок і кожній думці – своє місце у спільному контексті», – підкреслює О. М. Чеснокова [7, с. 78]. Особливо актуальними окреслені тенденції є у період дорослішання, зокрема – у підлітковому віці.

Особистісне становлення підлітків інформаційного суспільства значно відрізняється від схем дорослішання дітей індустріальної доби. Серед чинників, що детермінують ці зміни, прослідковуються глобальна маркетизація етичних принципів дитини, адопція (зумовлює відчуження від культурних традицій та історії суспільства), маргіналізація, що зумовлює нерівний доступ до освітнього ресурсу, виявлення «вивченої» безпорадності, рафінований інфантилізм підлітків [6, с. 24]. Прогресуюче зростання індивідуалістичних, егоїстичних, прагматичних тенденцій дорослішання, актуалізація проблем дисгармонії стосунків із собою, з Іншими, проблем відчуження підлітків [1, с. 10–11] вимагає від дорослих визнання необхідності реформування освіти на засадах гуманізації та діалогізації освітнього простору.

**Постановка завдання.** У контексті цієї статті ми мали за мету теоретично обґрунтувати потенційні можливості діалогізації навчально-виховного процесу й емпірично дослідити змістові характеристики моделей міжособистісного спілкування підлітків у навчальних закладах різного типу (загальноосвітні школи та гімназії) задля означення інтеграційних перспектив розгортання ефективних сценаріїв діалогізації у вимірах форматування сучасного освітнього простору.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Реформування сучасної освіти у напрямку гуманізації беззаперечно потребує зміщення акцентів на оптимальний розвиток діалогічної культури суб'єктів навчально-виховного процесу. Із метою вивчення стану сформованості діалогічної компетентності школярів-підлітків нами було здійснено емпіричне дослідження.

Експериментальною базою було обрано середні загальноосвітні школи № 88 і № 69 (279 учнів 7–9-х класів) і Тернівську гімназію (108 учнів 7–9-х класів) міста Кривого Рогу (Україна). Аналітичне вивчення вектора орієнтування підлітків у координатах «Я – Інший» (моделей міжособистісного спілкування) було здійснено з використанням психодіагностичної методики «Спрямованість особистості у спілкуванні» (НЛО-А) С. Л. Братченка. Узагальнені результати вимірювання середніх величин



комунікативної спрямованості респондентів у навчальних закладах різного типу представлено у таблиці 1. Співставлення середніх величин ( $Mx$ ) виявлення спрямованості у спілкуванні підлітків, які навчаються у закладах середньої освіти різного типу, засвідчило переважання серед учнів обох типів шкіл монологічної моделі організації комунікативного простору. Діалогічний тип спрямованості у спілкуванні більш виражений у підлітків, які навчаються у гімназіях ( $Mx = 0,9167$ ).

Таблиця 1

**Показники середніх величин спрямованості у спілкуванні підлітків, які навчаються у закладах освіти різного типу**

Типи спрямованості у спілкуванні	Критерії аналізу		Середні величини виявлення мотивів ( $Mx$ )	
			ЗОШ (N = 279)	Гімназії (N = 108)
Діалогічна спрямованість			0,6882	<b>0,9167</b>
Монологічна спрямованість			3,8588	3,8037
Авторитарна			3,2616	3,2037
Маніпулятивна			<b>3,2939</b>	<b>3,2870</b>
Альтероцентристська			<b>4,8280</b>	<b>4,8333</b>
Конформна			<b>5,1004</b>	<b>4,8981</b>
Індиферентна			2,8100	2,7963

Аналіз монологічного типу спрямованості зафіксував переважання серед учнів загальноосвітніх шкіл таких способів міжособистісної комунікації, як конформний ( $Mx = 5,1004$ ) і альтероцентристський ( $Mx = 4,8280$ ). Достатньо вираженими у підлітків цієї групи є маніпулятивний ( $Mx = 3,2939$ ) і авторитарний ( $Mx = 3,2616$ ) типи спрямованості у спілкуванні, що ускладнює характер взаємодії. У комунікативному профілі учнів гімназій простежуються аналогічні тенденції: найбільш представлені конформний ( $Mx = 4,8981$ ) і альтероцентристський ( $Mx = 4,8333$ ) типи спрямованості у спілкуванні; достатньо вираженими є маніпулятивний ( $Mx = 3,2870$ ) і авторитарний ( $Mx = 3,2037$ ) вектори організації комунікативного простору. Співставлення величин  $Mx$  у порівнюваних вибірках дає підстави говорити про тотожність особистісного профілю спрямованості підлітків у спілкуванні незалежно від типу навчальних закладів, у яких вони здобувають освіту.

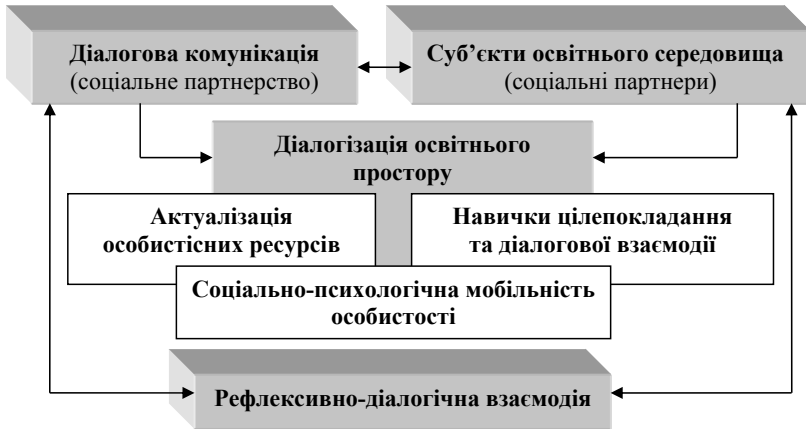
За умов передбаченої рівності дисперсій ( $p$ -рівень критерію Лівія  $> 0,05$ )  $t$ -критерій Стьюдента для незалежних вибірок ( $p$ -рівень  $> 0,05$ ) засвідчив, що відмінності застосування типів спрямованості особистості у спілкуванні між підлітками, які навчаються у закладах середньої освіти різного типу, є статистично незначущими (табл. 2), ці ознаки у порівнюваних групах різняться лише кількісно.

Таблиця 2

**Параметри статистичної достовірності відмінностей виявлення спрямованості у спілкуванні підлітків, які навчаються у закладах середньої освіти різного типу**

Критерії аналізу Типи спрямованості у спілкуванні	Критерій рівності дисперсій Лівія		t-критерій рівності середніх Стьюдента	
	F-критерій	Рівень значущості відмінностей $p$	t	Значущість (2-стороння)
Діалогічна	1,516	<b>0,219</b>	1,407	0,160
Монологічна	1,869	<b>0,783</b>	-0,239	0,818
Авторитарна	0,230	<b>0,632</b>	-0,267	0,790
Маніпулятивна	0,101	<b>0,751</b>	-0,034	0,973
Альтероцентристська	0,002	<b>0,961</b>	0,018	0,985
Конформна	0,172	<b>0,679</b>	-0,849	0,396
Індиферентна	0,018	<b>0,894</b>	-0,063	0,950

Отримані дані дають підстави констатувати, що навчально-виховний процес у закладах освіти різного типу не впливає на моделювання діалогічного типу організації спілкування підлітків. Можна стверджувати, що попри декларування діалогу в якості продуктивної форми навчання, система освіти (і це не залежить від типу навчального закладу) залишається переважно монологічною: знання передаються у прийнятній для вчителя формі, учні не залучаються до пізнання в якості активних суб'єктів, серед суб'єктів навчально-виховного процесу слабо виражені навички діалогової взаємодії. Водночас, за нашим переконанням, діалогізація є необхідною умовою реформування освітнього простору і суттєвим чинником розвитку особистісного потенціалу кожного учасника навчально-виховного процесу (рис. 1).



*Рис. 1. Модель діалогізації освітнього простору*

Діалог у цьому контексті інтерпретується як універсальний інструмент розвитку, філософія якого детермінує зміст якісно нових можливостей мислення, розуміння, поведінки. Психологічний сенс цієї колізії полягає у тому, що висловлювання Іншого певною мірою сприяють кристалізації, ампліфікації свого – у якості репліки-відповіді Іншому і / або собі як Іншому. Діалогічна форма педагогічного спілкування відзначається конструктивністю і поліфонічністю взаємодії, передбачає існування суб'єкт-суб'єктних взаємин, за яких педагог взаємодіє з учнями на основі партнерських стосунків (безкорисливо-альтруїстичне зосередження, безоцінне прийняття партнера, визнання принципової рівності особистісних (а не статусних) позицій педагога й учня, їх рівноцінності у довірливому діалозі та спільній творчості). Діалогічний вектор педагогічного спілкування створює передумови для надання необхідної психологічної підтримки суб'єктам освітнього процесу, що сприяє гармонізації суб'єктивних вимірів реальності або визнанню їхньої невідповідності нормативним стандартам домінуючого дискурсу соціокультурного простору («деконструкція фактичності» (Дж. Фрідман, Д. Комбс) персональних наративів, демонстрація їхньої неочевидності та неоднозначності). Усвідомлення плюралізму істини й різноманітності можливої концептуалізації подій надає зацікавленим особам змогу інтеріоризувати сприйняті концепти до власних наративних історій та здійснити конструктивну ревізію системи особистісних конструктів.

Діалог є необхідною складовою оптимізації психолого-педагогічного супроводу особистості через те, що дозволяє цілеспрямовано моделювати перспективні сценарії особистісного зростання людини і, зокрема, здатність людини аналізувати ситуації полісуб'єктної взаємодії (і розглядати причинно-наслідкові залежності між реакціями партнерів), здатність інтерпретувати кожен таку ситуацію у площині отриманого досвіду, необхідного для конструктивного спілкування у майбутньому, здатність до цілепокладання і розширення особистісного простору суб'єкта життєтворчості.

**Висновки.** Психологічною умовою реалізації суб'єкт-суб'єктної парадигми в освітньому просторі є діалог як найбільш релевантний для організації продуктивних і особистісно розвивальних контактів між людьми загалом і під час вирішення задач навчання і виховання зокрема.

У діалогізованому освітньому просторі акцент зі знанневої парадигми навчання зміщується у площину творчого особистісного саморозвитку. Розширення ментального досвіду суб'єктів навчально-виховного процесу має відбуватися на підставі особистісного змінювання і форматування нової ідентичності, що включає й удосконалені елементи культури діалогічної комунікації. У дискурсивному навчальному діалозі, що вибудовується як освітня подія, реалізуються адаптивні, розвивальні, комунікативно-діяльнісні технології діалогової взаємодії, залучені до соціокультурного та професійного контексту.

**Перспективи подальших досліджень** психологічних вимірів комунікативного моделювання особистісних конструктів і сценаріїв розвитку підлітків ми пов'язуємо з детальним аналізом номінативних індикаторів самопроектування та самоздійснення особистості у період дорослішання.

#### Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 4–18.
2. Бахтин М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук / Михаил Михайлович Бахтин. – Санкт-Петербург : Азбука, 2000. – 336 с.
3. Бубер М. Я и Ты // Два образа веры / М. Бубер ; [пер. с нем. М. И. Левина, С. В. Лёзов и др.]. – Москва : Республика, 1995. – С. 16–92.

4. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
5. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество : монография / Алексей Михайлович Матюшкин. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
6. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка в ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 3. – С. 23–28.
7. Чеснокова Е. Н. Структура и функции развивающего диалога в образовании / Е. Н. Чеснокова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2005. – Вып. 12. – Т. 5. – С. 71–83.

#### **Spysok vykorystanyh dzherel**

1. Asmolov A. G. Strategija i metodologija sociokul'turnoj modernizacii obrazovanija / A. G. Asmolov // Problemy sovremenno obrazovanija, – 2010. – № 4. – S. 4–18.
2. Bahtin M. M. Avtor i geroj: K filosofskim osnovam gumanitarnyh nauk / Mihail Mihajlovich Bahtin. – Sankt-Peterburg : Azbuka, 2000. – 336 s.
3. Buber M. Ja i Ty // Dva obraza very / M. Buber ; [per. s nem. M. I. Levina, S. V. Ljovov i dr.]. – Moskva : Respublika, 1995. – S. 16–92.
4. Kuchinskij G. M. Dialog i myshlenie / G. M. Kuchinskij. – Minsk : Izd-vo BGU, 1983. – 190 s.
5. Matjushkin A. M. Myshlenie, obuchenie, tvorcestvo : monografija / Aleksej Mihajlovich Matjushkin. – Moskva : Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta ; Voronezh : Izd-vo NPO «MODJeK», 2003. – 720 s.
6. Fel'dshtejn D. I. Psihologo-pedagogicheskie problemy postroenija novoj shkoly v uslovijah znachimyh izmenenij rebenka v situacii ego razvitija / D. I. Fel'dshtejn // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2011. – № 3. – S. 23–28.
7. Chesnokova E. N. Struktura i funkicii razvivajushhego dialoga v obrazovanii / E. N. Chesnokova // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. – 2005. – Vyp. 12. – T. 5. – S. 71–83.

*Received January 24, 2018*

*Revised February 19, 2018*

*Accepted March 13, 2018*

УДК 159.947.5

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.385-397

*О. О. Цимбаленко*  
[e\\_tsymbalenko@ukr.net](mailto:e_tsymbalenko@ukr.net)

## **АВТОРИТЕТ БАТЬКІВ ТА ПЕДАГОГІВ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО ВТРУЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СПІЛКУВАННЯ**

---

Tsymbalenko O. O. Leadership of parents and teachers as a guarantee of psychological and educational therapy success for children with communicative disorders / O. O. Tsymbalenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 385–397.

---

**O. O. Tsymbalenko. Leadership of parents and teachers as a guarantee of psychological and educational therapy success for children with communicative disorders.** The successful psychological and educational therapy models being developed and used to help children with communication disorders by foremost psychologists and educators around the world are compared in the article. It is noted that regardless of differences in those models, they all have a common feature: the change of existing family model and establishment of parental and/or adult leadership within the child's closest social circle, where those adults establish themselves as the reference persons – trusted and respected adults the child wants to interact with. The establishment of adult leadership has been shown to be extremely successful in the implementation of any of the therapies mentioned in this article. However, there have been no direct studies of that impact as of today. It is clear that understanding and importance of parent or teacher leadership in adult-child interaction has been so far vastly underestimated and understudied, and therefore needs to be researched further. We still cannot determine the exact process of developing leadership due to lack of research, even though data suggests that parental and teacher leadership is formed during emotionally significant activities. Emotionally significant activities include any socially beneficial activities that give the child new socially significant skills and allow them to feel useful and independent, which gives them motivation for further social interaction. In order for an emotionally significant interaction to occur, the adult has to accompany and support an emotionally significant activity, help the child make an effort and support them both physically and emotionally. An interaction such

as this creates respect for the adult in the child, making the adult leader and reference person for the child. This is an integral part and a guarantee for a successful psycho-educational therapy, as well as development of communicational cooperation in children with speech delays. It is the adult who loves and accepts the child with all his/her issues, who believes and helps him/her to improve, who is able to become a leader for that child and bridge the gap between society values and the child with communicative disorder.

**Key words:** speech delay, adult leadership, reference person, parents, family.

**О. О. Цимбаленко. Авторитет батьків та педагогів як запорука ефективності психолого-педагогічного втручання для дітей із порушеннями спілкування.** У статті проведено аналіз і порівняння найвідоміших успішних моделей психолого-педагогічного втручання, що застосовували до дітей із порушеннями розвитку, зокрема з порушеннями спілкування, видатні педагоги та психологи. Визначено, що незважаючи на різні психологічні та педагогічні методи, спільною рисою усіх цих втручань була зміна сімейної моделі й усталення авторитету батьків та / або дорослих, що є найближчим колом дитини, і які змогли набути авторитету в дитини з порушенням спілкування й утвердитись як її референтні особи. З'ясовано, що поняття батьківського авторитету чи авторитету педагога є дещо більшим і глибшим за поняття керівного контролю та є наразі недостатньо дослідженим. Ми досі не можемо чітко визначити механізм формування авторитету, проте наявні дані свідчать про те, що авторитет батьків чи педагогів формується у процесі емоційно значущої діяльності. До емоційно значущої діяльності ми можемо віднести будь-яку суспільно-корисну діяльність, унаслідок якої дитина набуває нових соціально значущих навичок, відчуває себе самостійною й корисною. У випадку, коли дорослий супроводжує та підтримує процес емоційно значущої діяльності, допомагає дитині зробити зусилля над собою і надає фізичну й емоційну підтримку, ми можемо говорити про наявність емоційно значущої взаємодії, що призводить до набуття цим дорослим авторитету у дитини та становлення його як референтної особи. Це є невід'ємною частиною і запорукою успішної психолого-педагогічної корекції та формування комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування. Саме дорослий, який приймає та любить дитину з усіма її вадами, при цьому вірить у неї та допомагає стати кращою, здатний набути авторитет і стати необхідною ланкою між загальнолюдськими цінностями й історичним суспільним надбанням і дитиною з порушеннями спілкування.

**Ключові слова:** порушення спілкування, авторитет, референтна особа, батьки, сім'я.

**Постановка проблеми.** Останніми роками зростання кількості дітей, які мають порушення розвитку, зокрема порушен-



ня спілкування, стає все гострішою соціальною проблемою. Науковці різних галузей активно шукають можливі причини такої ситуації, досліджуючи різноманітні чинники: біологічні, соціальні, технічні тощо. Паралельно з цим постійно пропонуються нові підходи, що мають сприяти якнайранішому виявленню та подоланню цих порушень із метою максимальної соціальної інтеграції таких дітей, проводяться експерименти щодо ефективності запропонованих підходів. Усе частіше порушується питання щодо ролі сім'ї та дорослих, які оточують таку дитину, в формуванні у неї соціально прийнятних форм поведінки, а також у створенні можливостей для абілітації, реабілітації й успішної соціальної інтеграції. На даний момент у суспільстві та серед батьків користується популярністю «біологічна» теорія формування небажаної поведінки й порушень спілкування та комунікації, роль батьків і оточуючих дорослих активно нівелюється, що, на наш погляд, створює додаткові умови для поглиблення цієї проблеми. Саме тому вважаємо за необхідне детальніше вивчити питання впливу найближчих дорослих на формування дитини як особистості, закладення у неї базових норм соціально прийнятної поведінки та комунікативної взаємодії.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Звертаючись до наукових робіт провідних вітчизняних і зарубіжних фахівців у галузі психолого-педагогічної корекції та реабілітації дітей із порушеннями розвитку, ми можемо знайти численні свідчення щодо впливу батьків на успішність уживаних заходів. Так, відомий американський психолог Бруно Беттельхейм, який став засновником відомої Ортогенетичної школи Соні Шенкман, де проходили навчання та реабілітацію діти з порушеннями розвитку, зокрема з порушеннями спілкування, велику увагу приділяв саме роботі з батьками з метою дізнатися історію життя родини, у якій зростала така дитина. Особливості функціонування закладу Бруно Беттельхейм змалював у своїй відомій книзі «Порожня фортеця. Дитячий аутизм та народження Я» [3]. Робота з дітьми в Ортогенетичній школі була побудована на засадах психоаналізу, але найбільше значення, на наш погляд, має той факт, що діти проживали у школі постійно, мали постійних педагогів, із якими формувались дуже близькі стосунки. Можна говорити про те, що педагоги школи набували авторитету та ставали референтними особами для своїх вихованців. Фактично, в Ортогенетичній школі педагоги ставали для дітей аналогом сім'ї і надихали дітей із порушеннями спілкування на суттєві особистісні перетворення.

Завдяки цьому переважну більшість дітей, що навчалися у школі, вдавалося залучити до комунікативної взаємодії та значно покращити їхній стан, а певну частину і повністю реабілітувати. У книзі описаний випадок із дитиною, яку батьки через певний час навчання вирішили забрати додому, в сімейну атмосферу, яка суттєво не змінилася. Через певний час Б. Беттельхайм мав нагоду бачити цю дівчинку в іншому спеціалізованому закладі та констатувати повний регрес усіх навичок, що дитина набула в Ортогенетичній школі. Отже, повернувшись до вихідної сімейної ситуації та звичних сімейних стосунків, дитина повернулася до початкового психологічного стану [3, с. 98–158].

Вплив батьків на хід психолого-педагогічної корекційної роботи з дітьми з порушеннями спілкування вивчав інший американський дослідник Івар Ловаас. У 1987 р. вчений опублікував результати дослідження, у ході якого з дітьми дошкільного віку, що мали діагноз аутизм, проводилися інтенсивні корекційні заняття із застосуванням методу прикладного аналізу поведінки, упродовж двох років не менше 40 годин на тиждень [10]. Згідно опублікованих результатів, унаслідок такого втручання 47% дітей, які брали участь в експерименті, стали такими, що не відрізнялися від дітей, які розвивалися згідно вікових норм, і змогли продовжити навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Під час проведення експерименту батьки дітей також проходили навчання прикладному аналізу поведінки, щоб навчання було безперервним. До необхідності такого підходу Ловааса спонукало попереднє дослідження [11], у ході якого було доведено, що діти, чиї батьки проходили тренінги щодо поведінкового втручання, мали стійкі навички та краще адаптувалися в натуральному середовищі, на відміну від дітей, чиї батьки подібних тренінгів не проходили. У дітей, що поверталися у звичне середовище, яке не знало змін, спостерігався розпад сформованих шляхом поведінкового втручання навичок.

Про важливість психологічного стану та поведінки батьків для успіху психолого-педагогічної реабілітації дітей, які мають порушення розвитку, говорить також видатний дефектолог сучасності Ромена Августова. Вона є автором унікальної методики навчання мови та розвитку когнітивних і соціальних навичок у дітей із синдромом Дауна й іншими порушеннями розвитку. В своїй книзі «Говори! Ты это можешь!» Р. Августова зазначає, що запорукою успішної психолого-педагогічної корекційної роботи є авторитет педагогів і батьків [1, с. 7–36]. Саме завдяки авто-

ритету дорослим удається прищеплювати дитині з порушенням розвитку необхідні соціально значущі навички, мотивувати її робити певні речі, що представляють для такої дитини ускладнення.

Особливості дитячо-батьківських відносин у сім'ях, які виховують дітей з аутизмом, висвітлюють вітчизняні дослідники Л. Руденко та М. Федоренко у статті «Теоретичний підхід до вивчення батьківського ставлення в сім'ях, що виховують аутичну дитину» [9]. Вони зазначають, що «поведінковий компонент батьківського ставлення до дитини з порушенням розвитку може бути представлений різними варіантами відхилень сімейного виховання: за типом гіпер- і гіпоопіки, вихованням у «культурі хвороби» тощо. Часто обмеження активності й самостійності дитини з боку батьків, пов'язане з бажанням надати допомогу, перешкоджає формуванню у неї необхідних соціальних навичок. Це створює передумови для стигматизації та формування інвалідизованого варіанту життя. Отже, первинний дефект дитини поглиблюється батьківським ставленням до нього» [9, с. 217].

**Мета статті** – вивчити та провести порівняльний аналіз досвіду провідних світових фахівців із психолого-педагогічної корекційної роботи з дітьми, які мають порушення розвитку, зокрема порушення спілкування. Результатом цього аналізу має стати визначення психологічних чинників, що, вірогідно, стали запорукою успіху психолого-педагогічного втручання в цих описаних випадках і підставою для подальшого експериментального вивчення впливу виокремлених чинників на ефективність психолого-педагогічної корекційної роботи. Зокрема, ми плануємо вивчити роль значущого дорослого у процесі формування комунікативної взаємодії у дітей із порушеннями спілкування.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчаючи досвід видатних педагогів і дефектологів, можна зауважити, що спільною рисою всіх вдалих втручань є суттєві зміни поведінки дорослих, які оточують дитину. При цьому не настільки важливо, якого саме методу психолого-педагогічної корекції дотримується той чи інший фахівець. У випадку Бруно Беттельхайма провідним методом був психоаналіз, Івар Ловаас проводив втручання із застосуванням прикладного аналізу поведінки, Ромена Августова спиралася на авторську методика, що передбачала, перш за все, розвиток мовлення дитини. Аналізуючи всі ці, безперечно, дієві методи впливу на розвиток дітей, які мали порушення спілкування, а часто й інші порушення розвитку (мовного, когнітив-

ного, психічного), та намагаючись зрозуміти запоруку їхнього успіху, ми намагалися виокремити спільні риси, притаманні найуспішнішим описаним у літературі випадкам. Ми порівнювали підходи таких видатних психологів і педагогів, як Бруно Беттельхайм, Івар Ловаас, Ромена Августова, А. С. Макаренко [6] й Анна Салліван [5]. Результати нашого аналізу представлені у вигляді порівняльної таблиці.

Учений	Метод	Роль значущих дорослих
Б. Беттельхайм	Психоаналіз	Вилучення дітей із родини, створення педагогічного супроводу з кількох постійних педагогів, фактично – аналог нової родини
І. Ловаас	Прикладний аналіз поведінки	Установлення керівного контролю з боку педагогів і батьків, батьківські тренінги з метою забезпечення безперервного педагогічного процесу
Р. Августова	Авторська методика, спрямована на розвиток мови та когнітивних здібностей	Роз'яснювальна робота з батьками з метою забезпечення безперервного педагогічного процесу
А. С. Макаренко	Авторська методика, спрямована на корекцію девіантної поведінки	Вилучення дітей із родини, встановлення авторитету педагогів
А. Салліван	Авторська методика роботи зі сліпоглухими дітьми	Становлення авторитету вчителя і батьків. Становлення вчителя як провідної референтної особи

Досліджувані педагогічні моделі були спрямовані, насамперед, на подолання порушень спілкування у тих груп дітей, для яких вони застосовувались. Бруно Беттельхайм працював із дітьми, які мали різноманітні порушення розвитку, перш за все порушення спілкування; Івар Ловаас застосовував втручання для абілітації та реабілітації дітей з аутизмом; Ромена Августова працювала з дітьми з різноманітними порушеннями розвитку, але переважно з дітьми, які мали синдром Дауна; А. С. Макаренко – з дітьми та підлітками з девіантною поведінкою; Анна Сал-

ліван практикувала навчання сліпоглухої дитини. В усіх зазначених категорій дітей є спільна риса, що їх об'єднує: переважна більшість дітей мали порушення спілкування, і задля успішного навчання їх побутовим, мовленнєвим й академічним навичкам перш за все необхідно сформувавши у них навичку комунікативної взаємодії. Під комунікативною взаємодією ми маємо на увазі здатність дитини виконувати певні інструкції на прохання на тому рівні, на який вона спроможна на даний момент. У всіх досліджуваних прикладах мету було досягнуто, незважаючи на те, що основні методи психолого-педагогічного впливу відрізнялися. Єдиним принципом, що об'єднує всі описані моделі, є визнання провідної ролі значущих дорослих для успішного навчання та розвитку дитини. Як бачимо, в кількох описаних випадках педагогам доводилося фактично замінювати учням родину. У випадку з Анною Салліван, яка була вчителем Хелен Келлер – першої сліпоглухонімої жінки, що отримала вищу освіту та чия історія була задокументована, Хелен так описує значення Анни у своєму житті: «Моя вчителька настільки мені близька, що я не уявляю себе без неї. Мені важко сказати, яка частина моєї насолоди всім прекрасним була в мені закладена природою, а яка прийшла завдяки її впливу. Я відчуваю, що її душа є нероздільною з моєю, всі мої кроки по життю відкликаються у ній. Усе найкраще в мені належить їй: немає в мені ні таланту, ні натхнення, ні радості, які не викликав би в мені її люблячий дотик» [5, с. 29].

Найпершим тривожним сигналом, що змушує батьків і педагогів говорити про вірогідні затримки розвитку та порушення спілкування у дітей, є відмова дитини від комунікативної взаємодії та часті ситуації, коли нікому з оточення не вдається спонукати дитину до виконання навіть найпростіших вимог. Використовуючи термінологію прикладного аналізу поведінки, можна говорити про відсутність у батьків такої дитини керівного контролю. Керівний контроль – це здатність дорослого мотивувати дитину на виконання певних вимог та інструкцій. Проте ми вважаємо доцільнішим говорити про відсутність у батьків такої дитини авторитету. Поняття авторитету є досить ґрунтовним філософським поняттям, яке так чи інакше пронизує всі сфери суспільного життя. Досить детально це поняття було досліджено у дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук М. Л. Антонової [2], у якій пропонується цілісний розгляд поняття авторитету та надається змога краще зрозуміти сутність цього терміна. Так, М. Л. Антонова у своєму досліді

дженні природи авторитету як суспільного явища зауважує, що людина є історичною істотою, яка перетворює природу, суспільство та себе саму в процесі історичної діяльності й розвиває свій фізичний і духовний потенціал завдяки діяльності певних соціальних інститутів, одним із яких є авторитет. Авторитет, на думку М. Л. Антонової, являє собою право окремої особистості або групи людей, яке утворюється в системі міжсуб'єктних зв'язків, приймати суспільно значущі рішення для своєї спільноти. Саме соціальне життя, система соціальних відносин є єдиною формою, через яку людина долучається до благ культури та створює її. Так, людина приймає вже готовий спосіб життя, долучається до існуючих форм свідомості та перетворює цей спосіб життя, висуває нові ідеї і тим самим приєднується до створення суспільної свідомості та нових форм авторитету. Доречно у цьому ж контексті пригадати вчення про нужду С. Д. Максименка [8], який стверджує, що підґрунтям розвитку є специфічна вроджена потреба – «нужда», яка лише за певних умов та сприяння оточуючого середовища може бути втілена у життя та стати запорукою розвитку особистості. Саме авторитетний дорослий, на наш погляд, є тим чинником, під впливом якого «нужда» комунікативної взаємодії дитини отримує своє втілення як потреба та як мотив.

Авторитет, або референтність, є специфічним соціально-психологічним явищем. Специфіка його полягає, в першу чергу, в тому, що, будучи атрибутом однієї особистості й характеризуючи можливості її впливу на думки, почуття, відносини і поведінку інших, у структурі цієї особистості він не представлений, і у вигляді такого собі окремого елемента чи компонента його виявити не можна. Авторитет представлений не в особистості його носія, а в особистостях інших людей як деякий стійкий образ-відношення, який якраз і створює ті самі можливості впливу. У зв'язку з тим, що в суб'єктивному плані авторитет набуває форми відношення до його носія, у його структурі вирішальну роль відіграють емоційно-чуттєві елементи. Вони, з одного боку, надають стійкості самому відношенню, що склалося, а з іншого – призводять до того, що особистість його носія і окремі її психологічні властивості та характеристики починають оцінюватися не цілком адекватно. Типовими емоціями і почуттями, пов'язаними з авторитетом, є повага, довіра, симпатія, вдячність тощо. Авторитет здобувається тільки у процесі емоційно значущої взаємодії. Це суттєва характеристика взаємодії, у процесі якої мо-

жуть сформуватися авторитетні відносини, в іншому випадку вирішення проблеми побудови авторитетних відносин учасників спільної діяльності – безперспективне. Отже, крім висування вимог і слідкування за їх дотриманням у процесі психолого-педагогічної корекції, педагог має залучати дитину з порушеннями спілкування до емоційно значущої для неї діяльності, сам ставати частиною цього значущого процесу. Завдяки цьому сам педагог, спілкування з ним стає мотиваційним стимулом, а комунікативна взаємодія з педагогом – поведінкою, що очікувано буде посилена. До емоційно значущої діяльності ми можемо віднести будь-яку суспільно-корисну діяльність, унаслідок якої дитина набуває нових соціально значущих навичок, відчуває себе самостійною та корисною. У випадку, коли дорослий супроводжує та підтримує процес емоційно значущої діяльності, допомагає дитині зробити зусилля над собою і надає фізичну й емоційну підтримку, ми можемо говорити про наявність емоційно значущої взаємодії, що призводить до набуття цим дорослим авторитету в дитини і становлення його як референтної особи. Наш досвід свідчить про те, що для ефективною корекційної роботи дорослі, які є найближчим колом дитини з порушеннями спілкування, мають ставитися до неї без зайвої поблажливості, висувати помірні, але не надлегкі вимоги, що мають на меті навчити дитину самовдосконаленню, позбавити її часто присутньої у подібних випадках навченої безпомічності. Саме дорослий, який приймає та любить дитину з усіма її вадами, при цьому вірить у неї та допомагає стати кращою, здатний набути авторитет і стати необхідною ланкою між загальнолюдськими цінностями й історичним суспільним надбанням і дитиною з порушеннями спілкування.

На цьому етапі серед батьків дітей із порушеннями спілкування ми спостерігаємо прихильність до моделей виховання, описаних А. С. Макаренком у своїх «Лекціях о воспитании детей» [7] як «авторитет доброти», «авторитет дружби», «авторитет підкупу» й «авторитет любові» [7, с. 14–15]. Загалом, зазначена праця Макаренка є досить кон'юнктурною і суперечливою й ці назви, на наш погляд, є дещо хибними, адже про авторитет у цих випадках не йдеться. Проте сам опис моделей поведінки батьків є досить вдалим. Так, у кожній із окреслених моделей батьки побоюються викликати найменше незадоволення у дитини, не сперечаються з нею, не висувають жодних серйозних вимог і всіляко намагаються бути для дитини «друзями». Ситуативно така стратегія дає змогу уникнути певних конфліктних



ситуацій, проте не дозволяє дитині побачити у батьках людей, що мають певну вагу в сім'ї, чії вимоги обґрунтовані та мають виконуватися. Відповідно, про авторитет батьків для дитини в подібних ситуаціях не йдеться. Часто ми спостерігаємо ситуації, коли педагоги досить легко вірною моделлю поведінки набувають авторитету та стають референтними особами для дітей із порушеннями спілкування, але, на жаль, батькам часто не вдається змінити модель поведінки всередині родини. На жаль, така ситуація частково провокується науково-популярними публікаціями, що наполягають на відсутності відповідальності батьків за поведінку дітей із порушеннями спілкування. Подібні твердження, з одного боку, дозволяють зменшити стигматизацію сімей, що виховують дітей із порушеннями розвитку, але з іншого – поглиблюють проблему, надаючи подібним сім'ям певну «індульгенцію» щодо відповідальності за виховання такої дитини.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Спираючись на успішний досвід психолого-педагогічної корекційної роботи з дітьми з порушеннями спілкування представників різних психологічних і педагогічних шкіл, а також зважаючи на наукові дослідження останніх років [12], можна говорити про те, що роль авторитету батьків або іншого найближчого дорослого оточення у питанні ефективності психолого-педагогічних втручань на сьогодні є очевидною. На цьому етапі все частіше лунають думки про те, що розпочинати процес психолого-педагогічної корекції дітей із порушенням спілкування та іншими порушеннями розвитку необхідно з навчання батьків. Проте на даний момент немає ґрунтовних досліджень, які могли б надати перелік навичок та особистісних якостей батьків, які виховують дитину з порушеннями спілкування, що здатні сприяти усталенню батьківського авторитету й ефективному подоланню порушень спілкування. Описовий характер переважної більшості робіт успішних психологів і корекційних педагогів створює досить широкі можливості для інтерпретацій та призводить до постійних дискусій серед фахівців із цього питання. Формування такого унікального суспільного та психологічного явища, як авторитет батьків, досі детально не досліджено та потребує подальшого вивчення. Ми мусимо зрозуміти й пояснити механізм формування цього явища, виявити чинники, що є запорукою усталення дорослої людини як авторитету для дитини. На наш погляд, для цього потрібно дослідити взаємозв'язок між рівнем

емоційного інтелекту дорослого та його здатністю виступати у якості референтної особи для дітей (як власних, так і ширшого кола дітей), провести структуроване спостереження за роботою найуспішніших педагогів та виокремити навички, які допомагають їм мотивувати дітей на виконання вимог, тощо. Подібне дослідження потребує тривалої підготовчої роботи та потужного ресурсу, проте вважається нам цілком необхідним задля ефективнішої роботи з батьками цієї категорії дітей та, можливо, виявлення потенційних груп ризику.

### Список використаних джерел

1. Августова Р. Говори! Ты это можешь! / Р. Августова. – М. : Изд-во «Этерна», 2015. – 368 с.
2. Антонова М. Л. Природа авторитета как общественного явления (социально-философские аспекты проблемы) : дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Марина Львовна Антонова. – Тамбов : Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, 2002. – 153 с.
3. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / Б. Беттельхейм. – М. : Изд-во «Академический проект», 2013. – 480 с.
4. Гринспен С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – М. : Изд-во «Теревинф», 2017. – 512 с.
5. Келлер Е. История моей жизни / Е. Келлер, А. Салливан. – М. : Изд-во «Захаров», 2003. – 272 с.
6. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2016. – 560 с.
7. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во «Учпедгиз», 1940. – 120 с.
8. Максименко С. Д. Теорія психології нужди (життєвої енергії) / С. Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Вип. 25. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 7–18.
9. Руденко Л. М. Теоретичний підхід до вивчення батьківського ставлення до аутичних дітей / Л. М. Руденко, М. В. Федоренко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні

- науки) : збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2017. – Вип. 9, т. 1. – С. 210–222.
10. Lovaas I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children / I. Lovaas // Journal of Consulting and Clinical Psychology Copy-right. – 1987. – 55 (1). – P. 3–9.
  11. Lovaas I. Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy / I. Lovaas // Appl Behav. Anal. – 1973. – 6 (1). – P. 131–165.
  12. Smith T. Evidence Base Update for Autism Spectrum Disorder / T. Smith, S. Iadarola // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. – 2015. – 44. – P. 897–922.

### **Spysok vykorystanykh dzherel**

1. Avgustova R. Govori! Tyi eto mozhesh! / R. Avgustova. – М. : Izd-vo «Eterna», 2015. – 368 s.
2. Antonova M. L. Priroda avtoriteta kak obschestvennogo yavleniya (sotsialno-filosofskie aspektyi problemy) : dis. ... kand. filos. nauk : spets. 09.00.11 «Sotsialnaya filosofiya» / Marina Lvovna Antonova. – Tambov : Tambovskiy gosudarstvenniy universitet imeni G. R. Derzhavina, 2002. – 153 s.
3. Bettelheym B. Pustaya krepost. Detskiy autizm i rozhdenie Ya / B. Bettelheym. – М. : Izd-vo «Akademicheskiiy proekt», 2013. – 480 s.
4. Grinspen S. Na tyi s autizmom. Ispolzovanie metodiki Floor-time dlya razvitiya otnosheniy, obscheniya i myishleniya / S. Grinspen, S. Uider. – М. : Izd-vo «Terevinf», 2017. – 512 s.
5. Keller E. Istoriya moey zhizni / E. Keller, A. Sallivan. – М. : Izd-vo «Zaharov», 2003. – 272 s.
6. Makarenko A. S. Pedagogicheskaya poema / A. S. Makarenko. – М. : Izd-vo «Mann, Ivanov i Ferber», 2016. – 560 s.
7. Makarenko A. S. Leksii o vospitanii detey / A. S. Makarenko. – М. : Izd-vo «Uchpedgiz», 1940. – 120 s.
8. Maksymenko S. D. Teoriya psykholohiyi nuzhdy (zhyttyevoyi enerhiyi) / S. D. Maksymenko // Problemy suchasnoyi psykholohiyi : zbirnyk naukovykh prats' Kam'yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psykholohiyi imeni H. S. Kostyuka NAPN Ukrayiny. – Vyp. 25. – Kam'yanets'-Podil's'kyy : Aksioma, 2014. – S. 7–18.
9. Rudenko L. M. Teoretychnyy pidkhid do vyvchennya bat'kiv-s'koho stavlennya do autychnykh ditey / L. M. Rudenko,

- M. V. Fedorenko // Aktual'ni pytannya korektsiynoyi osvity (pedahohichni nauky) : zbirnyk naukovykh prats'. – Kam'yanets'-Podil's'kyi : PP «Medobory-2006», 2017. – Vyp. 9, t. 1. – S. 210–222.
10. Lovaas I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children / I. Lovaas // Journal of Consulting and Clinical Psychology Copy-right. – 1987. – 55 (1). – P. 3–9.
  11. Lovaas I. Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy / I. Lovaas // Appl Behav. Anal. – 1973. – 6 (1). – P. 131–165.
  12. Smith T. Evidence Base Update for Autism Spectrum Disorder / T. Smith, S. Iadarola // Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology. – 2015. – 44. – P. 897–922.

*Received January 12, 2018*

*Revised February 5, 2018*

*Accepted March 2, 2018*

УДК 159.922.6

DOI10.32626/2227-6246.2018-40.397-409

*P. C. Чип*

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

## **Дослідження когнітивної складової гендерної ідентичності старших підлітків**

---

Chip R. S. The study of the cognitive component of senior teenagers' gender identity / R. S. Chip // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva. – Issue 40. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – P. 397–409.

---

**R. S. Chip. The study of the cognitive component of senior teenagers' gender identity.** In the article, the scientific positions of the modern scientists, which expose different psychological aspects of the problem on the formation of the gender identity of senior teenagers, are analyzed. The phenomenon of gender identity as an integral personality entity, represented by a feminine masculine-androgenic construct, whose choice is due to traditional or egalitarian gender orientations, is considered.

The results of the empirical study of the cognitive component of gender identity are highlighted. In this article, the gender impressions structuring the image of Self of a senior teenager are determined. The dynamics of the age development and gender differences in the development of this phenomenon is studied. We analyzed the psychological characteristics of the teenager's personal development that is the social situation of development, the sense of adolescence, the development of self-consciousness, subjectivity, the peculiarities of communication, which determine the specificity of the formation of the gender identity. It is revealed that gender representations are the motivational basis for the formation of a gender identity of a growing personality. We discovered the psychological factors determining the gender representations of senior teenagers in structuring the image of Self. It is confirmed, that gender representations are caused by the cognitive complexity of the development of self-consciousness in the period of maturation.

It is found out, that gender representations of senior teenagers about modern boy / modern girl, ideal boy / ideal girl are determined by the individual experience, social stereotypes, gender-role settings, expectations of the nearest social environment (parents, peers, teachers), influence of the information space.

In the article, we defined the perspectives of further scientific research. The further resolution of this define problem of emotional and behavioral components of the gender identity of senior teenagers has to be studied.

**Key words:** personality, self-consciousness, gender identity, gender representation, adolescent age, senior teenager.

**Р. С. Чіп. Дослідження когнітивної складової гендерної ідентичності старших підлітків.** У статті здійснено психологічний аналіз феномену гендерної ідентичності як інтегративного особистісного утворення. Визначено роль гендерних уявлень у становленні гендерної ідентичності старших підлітків. Розкрито психологічні характеристики особистісного розвитку підлітка, що детермінують самовизначення у просторі традиційно-егалітарних цінностей і визначають специфіку статеворольової поведінки зростаючої особистості. Проаналізовано результати емпіричного дослідження когнітивної складової гендерної ідентичності старших підлітків.

Гендерну ідентичність представлено фемінно-маскулінно-андрогінним конструктом, вибір якого зумовлений традиційними чи егалітарними гендерними орієнтаціями. Висвітлено результати емпіричного дослідження когнітивної складової гендерної ідентичності. Визначено гендерні уявлення, що структурують образ «Я» старшого підлітка. Досліджено динаміку вікового розвитку та гендерні відмінності у становленні зазначеного феномену. Доведено, що гендерні уявлення виступають мотиваційною основою становлення гендерної ідентичності зроста-

ючої особистості. Підтверджено, що гендерні уявлення обумовлені когнітивною складністю розвитку самосвідомості у період дорослішання, почуттям дорослості, зміною соціальної ситуації розвитку.

З'ясовано, що гендерні уявлення старших підлітків про сучасного хлопця / сучасну дівчину визначаються індивідуальним досвідом, суспільними стереотипами, статево-рольовими установками, очікуваннями найближчого соціального оточення (батьків, однолітків, учителів), впливом інформаційного простору. Підтверджено, що урахування вікових закономірностей та індивідуально-психологічних особливостей особистості старшого підлітка дає змогу розглядати його як суб'єкта власних виборів у руслі традиційної чи егалітарної ціннісної системи в умовах сучасного суспільства.

**Ключові слова:** особистість, самосвідомість, гендерна ідентичність, гендерні уявлення, підлітковий вік, старший підліток.

**Постановка проблеми.** Проблема гендерної ідентифікації як механізму диференціації статевої свідомості й самосвідомості зростаючої особистості представляє значний інтерес для вікової та педагогічної психології, оскільки у період дорослішання відбуваються суттєві зміни в особистісному розвитку, осмисленні та переосмисленні статями своєї поведінки у традиційній чи егалітарній культурі. Тому гендерна ідентичність сучасних старших підлітків потребує як теоретичного аналізу, так і ґрунтового емпіричного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Гендерна ідентичність розглядається науковцями як суб'єктна та соціально-психологічна реальність у контексті цілісного процесу свідомості й самосвідомості (М. Боришевський, Т. Говорун, В. Васютинський, О. Кікінежді, В. Столін, Т. Титаренко), формування его-структур у процесі індивідуального розвитку (Е. Берн, Е. Еріксон, Дж. Марсія), ціннісно-сислового самовизначення (К. Войтила, В. Франкл, С. Якобсон), когнітивного розвитку (Ж. Піаже, Л. Колберг), засвоєння гендерних схем (С. Бем, Ш. Берн). Дослідження гендерної ідентичності особистості стає результатом складного процесу інтерналізації нормативів поведінки, прийнятих у цій культурі (Л. Виготський, М. Кіммель, Г. Костюк, С. Максименко, А. Менегетті, С. Рубінштейн та ін.).

О. Кікінежді зазначає, що когнітивний компонент включає вербальні, понятійні конструкти системи символічних значень, що утворюють індивідуальну свідомість і самосвідомість. Елементами когнітивного компонента гендерної ідентичності виступають образи: «Я сам(а)», «Мій ідеал чоловіка / жінки», «Ідеаль-

ний хлопчик / дівчинка», «Більшість жінок / чоловіків», «Моя мати / мій батько», «Я як майбутня дружина / майбутній чоловік» [4, с. 72].

Розглядаючи особливості усвідомлення власного досвіду підлітками, Н. Чепелева наголошує на необхідності відштовхуватися не від особливостей породження досвіду, його усвідомлення, можливості презентувати себе і історію свого життя, а від психологічних особливостей віку, оскільки саме вони значною мірою зумовлюють процес породження наративних текстів. Тому в підлітковому віці наратив варто розглядати як засіб самопрезентації і створення тих образів, які приймаються референтною групою чи дають змогу підвищити свій соціальний статус [6, с. 107].

Оскільки гендерні уявлення виступають мотиваційною основою гендерної ідентичності як інтегрального особистісного утворення, нас цікавить, як старші підлітки структурують образ сучасного хлопця / сучасної дівчини у процесі ідентифікації, що і визначило мету цієї статті.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні й емпіричному дослідженні гендерних уявлень старших підлітків як показника когнітивної складової їх гендерної ідентичності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для вивчення змісту рефлексивних уявлень підлітків про фемінні та маскулінні якості сучасних дівчат і хлопців, їхні орієнтації на ідеали жіночності й мужності у побудові власного образу «Я» ми використали методіку незавершених речень «Сучасна дівчина / сучасний хлопець...», «Ідеальна дівчина / ідеальний хлопець...» (І. С. Кльоцина, адаптація Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді). Структуруючи гендерний образ «Я», старші підлітки мають можливість презентувати власний досвід, накопичений у процесі взаємодії з найближчим соціальним оточенням (батьками, учителями, однолітками, друзями й іншими значущими людьми).

Аналіз результатів описових наративів досліджуваних дав змогу сконструювати образ сучасного старшого підлітка й об'єднати визначені якості у сім груп. Першу групу склали гендерно-нейтральні особистісні позитивні якості, які підкреслюють неповторність та індивідуальність особистості (своєрідність, оригінальність, креативність). Серед особистісних якостей ми умовно виокремили моральні якості (доброта, чуйність, чесність, справедливість, відповідальність), які склали другу групу, та інтелектуальні якості (розум, освіченість, винахідливість, кмітливість), що утворили третю групу. В четверту групу увійшли якос-



ті, традиційно пов'язані з уявленнями про фемінність (ніжність, лагідність, покірність, терплячість), відповідно у п'яту – якості, що традиційно відображають уявлення про маскуліність (сила, сміливість, відважність, мужність). Якості, за допомогою яких описують особливості зовнішнього вигляду (краса, врода, статура, стиль), склали шосту групу. Нами виокремлена сьома група, умовно названа гендерно-нейтральні негативні якості, до якої увійшли такі якості: байдужість, безвідповідальність, брутальність, лихослів'я, шкідливі звички тощо.

Отримані результати порівняльного аналізу образу сучасного хлопця засвідчують певні тенденції та відмінності у ставовіковій вибірці, що стосуються вікової динаміки гендерних уявлень дівчат і хлопців. Згідно результатів дослідження нарративних описів, у структурі образу сучасного хлопця значущими є особистісні позитивні якості, представлені у 46,67% дівчат і 26,67% хлопців, що свідчить про більш повні гендерні уявлення дівчат, які характеризують хлопців як «оригінальних», «своєрідних», «неординарних», «харизматичних» особистостей. Порівняння обох вікових груп показує тенденцію до збільшення цього відсоткового співвідношення з віком: від 33,33% до 60,00% у дівчат та від 25,00% до 28,33% – у хлопців, що обумовлено, на нашу думку, закономірностями вікового розвитку, індивідуально-психологічними особливостями і пов'язане з рівнем розвитку самосвідомості, самопізнання та рефлексії. Розбіжності між показниками обох статей можна пояснити випереджаючим ставовим та інтелектуальним розвитком, рівнем особистісного зростання, більшою спрямованістю дівчат на деталізацію та диференціацію гендерних уявлень у структуруванні образу «сучасного хлопця», що зростають із віком.

Почуття дорослості старших підлітків проявляється у прагненні переорієнтуватись із дитячих норм на моральні цінності дорослої людини, самоствердитись у власній гідності, у здатності самостійно приймати рішення і відповідати за них. Для дівчат і хлопців моральні якості, що визначають і регулюють їх дії та вчинки, виражають нову життєву позицію і є значущими у конструюванні образу «сучасного хлопця». Відтак, моральні якості, умовно виокремлені нами у групі особистісних якостей, виявлені в описах 15,83% дівчат та 12,50% хлопців і свідчать про незначні відмінності. Дівчата оцінюють моральні якості хлопців вище, ніж вони самі, та вважають їх більш відповідальними, самостійними, турботливими, уважними і чуйними. Водночас

спостерігаємо відмінності між показниками моральних якостей за ґендерною ознакою: у дівчат він зменшується – від 21,67% до 10,00%, а у хлопців дещо зростає – від 11,67% до 13,33%.

Для особистісного розвитку старших підлітків, поряд із моральними якостями, важливим є розвиток інтелектуальної активності, що проявляється у бажанні продемонструвати свої досягнення, здатності до рефлексії та розвитку індивідуальних особливостей мислення. Відповідно, інтелектуальні якості, які ми теж умовно виокремили у групі особистісних якостей, зафіксовано у наративах 12,50% дівчат та у 13,33% хлопців. У хлопців старшого підліткового віку з'являються нові інтереси й захоплення, вони прагнуть пізнавати світ і себе у ньому, вдаючись до випробувань та експериментування, оскільки логічне мислення і рефлексія, що розвиваються у підлітковому віці, сприяють цьому. Однак, у цьому порівнянні спостерігається вікова динаміка зниження показника моральних якостей як у вибірці дівчат – від 13,33% до 11,67%, так і у вибірці хлопців – від 15,00% до 11,67%.

Особливий інтерес для нас складає група якостей, що відображає традиційні маскулітні якості, виявлені у 13,33% дівчат та 12,50% хлопців, які наділяють сучасного хлопця «силою», «мужністю», «відважністю», «сміливістю» тощо. Порівняння результатів за двома віковими групами дівчат свідчить про динаміку ґендерних уявлень у напрямку спадання значущості маскулітних якостей – від 23,33% до 3,33% і суттєві відмінності. Статистична значущість цих відмінностей підтверджена емпіричним значенням критерію Стьюдента ( $t = 3,02$  при  $p \leq 0,01$ ). Високі показники маскулітних якостей в уявленнях образу сучасного хлопця дівчатами 13–14 років обумовлені, на нашу думку, визначеними суспільними стереотипами, традиційними поглядами, що з віком змінюються у напрямку розширення і доповнюються власним індивідуальним досвідом. Натомість у вибірці хлопців спостерігаємо незначне зростання показника маскулітних якостей – від 11,67% до 13,33%. Бажання самоствердитись у власній чоловічій ролі спонукає хлопців максимально підкреслити свою відмінність від дівчат, намагаючись подолати все, що може сприйматися як прояв жіночності.

Фемінні якості, виявлені у ґендерних уявленнях 1,67% дівчат та 1,67% хлопців у обох вікових вибірках, свідчать про їх незначну роль у структуруванні образу «сучасного хлопця». Очевидно, неприйняття старшими підлітками особистісних якостей

та моделей поведінки, не характерних для відповідної статі, можна пояснити процесом статевої інтенсифікації – посиленням статевої відмінностей, пов'язаних із надмірним прагненням слідувати статевою ролям унаслідок вступу в пубертатний період.

У гендерних уявленнях дівчат і хлопців проявляється диференціація якостей у бік особистісної значущості, відокремлення від стереотипних образів і спрямовується увага на зовнішність, фізичну оцінку й самооцінку тілесного образу «Я» за допомогою самоаналізу і самопізнання. Рефлексія зовнішності забезпечує високі показники за цією групою якостей у досліджуваних обох статей: 25,83% дівчат і 25,00% хлопців у своїх описах акцентують увагу на особливостях зовнішнього вигляду сучасного хлопця. Тенденція зростання цього показника у віковому діапазоні зафіксована у вибірці дівчат – від 21,67% до 30,00% та у вибірці хлопців – від 21,67% до 28,33% і свідчить про значущість зовнішнього вигляду для старших підлітків, що характеризують образ «сучасного хлопця», оскільки виражає почуття дорослості – основне новоутворення підліткового віку, є першою ознакою схожості на чоловіків, найлегшим шляхом до самоствердження серед однолітків. Для хлопців – старших підлітків важливими показниками «чоловічості» є високий зріст і фізична сила, а пізніше значущості набуває сила волі, а тоді – інтелект, який забезпечує успіх у житті.

Водночас результати дослідження демонструють високі показники особистісних негативних якостей у наративах дівчат (50,00%) та значно нижчі у хлопців (20,00%) і показують вікову динаміку їх зростання у вибірці дівчат – від 40,00% (13–14 років) до 61,67% (14–15 років). Емпіричне значення критерію Стьюдента дорівнює 2,14 і підтверджує статистичну значущість цих відмінностей на рівні  $p \leq 0,05$ . Водночас спостерігається незмінність цього показника в обох вікових вибірках хлопців (20,00%). Окрім цього, зафіксовано значущі відмінності між дівчатами (40,00%) та хлопцями (20,00%) 13–14 років (показник критерію Стьюдента становить 2,87 і підтверджує статистичну значущість відмінностей при  $p \leq 0,01$ ) та між дівчатами (61,67%) і хлопцями (20,00%) 14–15 років (статистичну значущість відмінностей підтверджено –  $t = 4,29$  при  $p \leq 0,001$ ). Відтак, дівчата – старші підлітки, крім особистісних позитивних якостей: «добрий», «чуйний», «відповідальний», «неординарний», «товариський», «із почуттям гумору», характеризують сучасного хлопця як «невихованого», «некультурного», «безвідповідального», «бруталь-

ного», «несамостійного», «нерішучого», «байдужого», «зі шкідливими звичками», «лінивого», «ревнивого», «егоїста» тощо. Інтегровані у ґендерних уявленнях досліджуваних характеристики підтверджують, на нашу думку, амбівалентність образу «сучасного хлопця», що структурується як позитивними, так і негативними ґендерно-нейтральними особистісними якостями, традиційними статево відповідними маскулініними та незвичною кількістю фемінних характеристик, що зазнає змін у віковому діапазоні та різниться за ґендерними ознаками, відображає нестабільність образу «Я», що може свідчити про статус дифузії або мораторій ґендерної ідентичності, характерні для підліткового віку.

Проведений порівняльний аналіз результатів дослідження засвідчив спільне та відмінне у відповідях опитаних обох статей у структуруванні образу «сучасного хлопця»; дав змогу визначити тенденції та виявити вікову динаміку ґендерних уявлень старших підлітків як мотиваційної основи становлення ґендерної ідентичності. Відтак, простежується вікова динаміка ґендерних уявлень підлітків-хлопців образу сучасного хлопця, структурування якого має різну спрямованість в описах хлопців-підлітків. Якщо хлопці 13–14 років намагаються синтезувати усі якості й сконцентрувати їх у кількох категоріях, то хлопці 14–15 років детальніше аналізують ґендерний образ. Диференціюючи власні уявлення, вони прагнуть індивідуалізуватись, відокремитись від інших, усвідомити власну своєрідність і неповторність, зберігаючи при цьому своє ґендерне ідентифікаційне «Ми». В уявленнях дівчат образ сучасного хлопця конструюється ґендерно-нейтральними позитивними якостями, серед яких найбільш значущими є моральні, крім особистісних та інтелектуальних характеристик. Попри це, не втрачають своєї значущості особливості зовнішнього вигляду, що віддзеркалюють фізичне «Я» як важливий показник реалізації почуття дорослості у цьому віці. Статеві-типові якості, що представлені маскулініними характеристиками, найяскравіше виражені в уявленнях дівчат 13–14 років, але з віком ґендерний образ сучасного хлопця набуває андрогінної орієнтації.

Охарактеризуємо ґендерні уявлення хлопців і дівчат старшого підліткового віку про образ «сучасної дівчини». Значна кількість опитаних дівчат (31,14%) і хлопців (20,83%) у структурі образу сучасної дівчини відзначають особистісні позитивні якості. В уявленнях хлопців сучасна дівчина наділена рисами

«впевненої», «самостійної», «вибагливої» особистості. Повнішими і диференційованими є уявлення самих дівчат, які образ сучасної дівчини описують за допомогою таких характеристик: «самоцінна», «самовпевнена», «цікава», «із почуттям гумору», «дотепна», «особлива», «індивідуальна», «своєрідна», «оригінальна», «доросла», «весела», «романтична», «крута», «незалежна», «життєрадісна», «публічна», «харизматична», у яких проявляється і реалізується почуття дорослості, що відображає внутрішню свободу і власну життєву позицію у ставленні до себе й оточуючих. Спостерігаємо вікову динаміку незначного зростання зазначених якостей як серед дівчат – від 30,00% до 31,67%, так і серед хлопців – від 18,33% до 23,33%, та відмінності за гендерними ознаками у кожній віковій вибірці. Зокрема, зафіксовано статистично значущі відмінності у розподілі особистісних позитивних якостей між дівчатами (30,00%) і хлопцями (18,33%) 13–14 років, що підтверджено емпіричним значенням критерію Стьюдента ( $t = 2,77$  при  $p \leq 0,01$ ). Відмінності у віковій вибірці 14–15 років між дівчатами (31,67%) та хлопцями (23,33%) теж мають статистичну значущість ( $t = 2,08$  при  $p \leq 0,05$ ).

Моральні якості, які є ціннісним ядром особистості у старшому підлітковому віці, відображені в уявленнях дівчат більшою мірою – 21,67%, аніж у хлопців – 10,00%. Високі відсоткові значення у вибірці дівчат свідчать про значущість моральних якостей, що утворюють образ «сучасної дівчини»: «добра», «щира», «вірна», «справедлива», «відповідальна», «чуйна», «чесна», «вихована», «доброзичлива», «толерантна», «співчутлива». Із віком цей показник змінюється у напрямку незначного зростання у дівчат – від 20,00% до 23,33% та у хлопців – від 8,33% до 11,67%.

Розподіл інтелектуальних якостей між дівчатами (12,50%) і хлопцями (14,17%) у структуруванні образу «сучасної дівчини» суттєво не відрізняється. Водночас спостерігається негативна тенденція спадання показника інтелектуальних якостей у вибірці дівчат – від 20,00% до 5,00% (статистична значущість зафіксованих змін підтверджена критичним значенням критерію Стьюдента –  $t = 2,62$  при  $p \leq 0,01$ ) та у вибірці хлопців – від 15,00% до 13,33% (різниця між показниками статистично не достовірна). Натомість зафіксовано статистично значущі відмінності у гендерних уявленнях дівчат (5,00%) і хлопців (13,33%) 14–15 років, які характеризують сучасну дівчину як «розумну», «ерудовану», «кмітливу» й «освічену» особистість. Ці відміннос-

ті мають статистичну значущість ( $t = 2,02$  при  $p \leq 0,05$ ). Розвиток інтелектуальної активності у підлітковому віці пояснюється бажанням проявити свої здібності та продемонструвати власні досягнення в очікуванні оцінки з боку оточуючих. Водночас прагнення до розкриття власних потенційних можливостей чи, навпаки, зниження інтересу до розумової активності визначається як індивідуально-типологічними особливостями розвитку, рівнем когнітивного розвитку, так і низкою соціально-психологічних чинників.

Гендерні уявлення дівчат – 5,00% та хлопців – 0,83% виражені незначною кількістю якостей, що традиційно вважаються маскулініними: «сильна», «мужня», «хоробра», «відважна», «смілива». Аналогічна ситуація спостерігається з наявністю фемінних якостей: «мила», «ніжна», «скромна», «покірна» в уявленнях дівчат – 9,17% і хлопців – 0,83%. Такий відсотковий розподіл свідчить про те, що хлопці у своїх гендерних уявленнях не акцентують увагу на виокремленні якостей, що визначаються статевими стереотипами й очікуваннями соціального оточення. Поєднання в уявленнях дівчат маскулініних і фемінних характеристик, що структурують образ «сучасної дівчини», свідчить про спрямованість тенденції до інтегративного утворення андрогінного конструктору гендерної ідентичності.

У гендерних уявленнях дівчат – 42,00% і хлопців – 31,00%, які надають перевагу зовнішнім особливостям в описах сучасної дівчини, найвираженішими є якості: «красива», «струнка», «симпатична», «приваблива», «охайна», «чепурна», «модна», «спортивна», «стильна» тощо. Виявлено вікову динаміку спадання цього показника у вибірці дівчат – від 48,33% до 36,67% та зростання серед хлопців – від 26,67% до 36,67%, що свідчить про підвищення з віком рівня значущості особливостей зовнішнього вигляду сучасної дівчини для хлопців як показника зростання інтересу до осіб іншої статі та прагнення до взаємодії з ними. Зафіксовані відмінності за гендерною ознакою в уявленнях дівчат – 48,33% і хлопців – 26,67% у межах вікової вибірки 13–14 років. Статистична значущість цих відмінностей підтверджена емпіричним значенням критерію Стьюдента ( $t = 2,87$  при  $p \leq 0,01$ ).

Особистісні негативні якості, що складають образ сучасної дівчини, відображені у гендерних уявленнях 35,00% дівчат та 29,17% хлопців, які оцінюють сучасних дівчат таким чином: «неврівноважені», «небезпечні», «зі шкідливими звичками»,

«несправедливі», «не вміють готувати». Зміст негативних оцінювальних ставлень дівчат виражається іншими якостями: «шантажистки», «матеріально залежні», «черстві», «дратівливі», «неслухняні», «легкодоступні», «ревниві», «вживають лихослів'я», «меркантильні», «непослідовні», «пафосні». Розподіл показників із віком змінюється у напрямку збільшення у дівчат – від 25,00% до 45,00% та зменшення у хлопців – від 28,33% до 30,00%.

На нашу думку, поєднання позитивних і негативних особистісних характеристик в уявленнях досліджуваних обох статей про образ сучасної дівчини підтверджує наявність суперечливих та амбівалентних поглядів. Ідентифікація дівчат і хлопців як із позитивними, так і з негативними якостями, що інтегруються у гендерних уявленнях, є підтвердженням їх самоприйняття такими, якими вони є насправді.

Високі показники якостей, що відображають особливості зовнішнього вигляду в поєднанні з виокремленими групами позитивних і негативних якостей, показують значущість фізичного «Я» та особистісних характеристик для реалізації почуття дорослості й конструювання образу «Я» у період зростання особистості. У старшому підлітковому віці відповідні нормативні гендерні уявлення у конструюванні образу сучасного хлопця / сучасної дівчини в окремих випадках відзначаються особливою жорсткістю і стереотипністю.

**Висновки.** Отримані результати за усіма групами якостей засвідчують наявність відмінностей в уявленнях старших підлітків у структуруванні образу сучасної дівчини. Спостерігаються суперечливі тенденції у гендерних уявленнях хлопців і дівчат 13–15 років, що можна пояснити наслідками підліткової кризи, якісно новим рівнем розвитку статевої самосвідомості, нерівномірним фізіологічним, психічним та особистісним розвитком. Структура образу сучасної дівчини в уявленнях дівчат є більш деталізованою, розгорнутою і повнішою, ніж у самоописах хлопців, що поступаються як за кількісними, так і за якісними показниками. Підтверджується наявність суперечливих й амбівалентних поглядів у структуруванні гендерного «Я», які водночас відтворюють адекватний образ сучасного підлітка, що інтегрує у собі як позитивні, так і негативні якості не лише в уявленнях, а й у самоставленні, ставленні до інших і проявах поведінкових реакцій у взаємодії зі своєю чи іншою статтю як заклик до прийняття її / його такими, якими вони є.



Із метою вивчення особливостей становлення гендерної ідентичності зростаючої особистості ми виявили зміст уявлень про фемінні та маскуліні властивості як статево-типові та гендерно-нейтральні особистісні (позитивні та негативні) якості, що конструюють образ «Я». На основі кількісної обробки даних і якісного аналізу отриманих результатів було досліджено специфіку гендерних уявлень дівчат і хлопців старшого підліткового віку про образ сучасного хлопця / сучасної дівчини, що виступають мотиваційною основою та показником розвитку когнітивного компонента гендерної ідентичності старших підлітків; з'ясовано відмінності за гендерною ознакою; виявлено особливості вікової динаміки і тенденції розвитку.

**Перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми становлення гендерної ідентичності старших підлітків. Наші подальші наукові розвідки будуть спрямовані на виявлення змісту та специфіки уявлень образу ідеальної дівчини / ідеального хлопця дівчатами та хлопцями старшого підліткового віку.

#### Список використаних джерел

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Сандра Липсиц Бем ; пер. с англ. – М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
2. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / М. Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с. – (Серія «Монограф»).
3. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
4. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія / О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 400 с.
5. Максименко С. Д. Генеза існування особистості / С. Д. Максименко. – К. : Вид-во ООО «КММ», 2006. – С. 51–69.
6. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с.
7. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

### Spysok vykorystanyh dzherel

1. Bem S. Linzy gendera: Transformacija vzgljadov na problemu neravenstva polov / Sandra Lipsic Bem ; per. s angl. – M. : «Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija» (ROSSPJeN), 2004. – 336 s.
2. Boryshevs'kyj M. Doroga do sebe: Vid osnov sub'jektivnosti do vershyn duhovnosti : monografija / M. J. Boryshevs'kyj. – K. : Akademydav, 2010. – 416 s. – (Serija «Monograf»).
3. Govorun T. V. Genderna psihologija : navch. posib. [dlja stud. vyshh. navch. zakl.] / T. V. Govorun, O. M. Kikinezhd. – K. : Vydavnychyj centr «Akademija», 2004. – 308 s.
4. Kikinezhd. O. M. Genderna identychnist' v ontogenezi osobystosti : monografija / O. M. Kikinezhd. – Ternopil' : Navchal'na knyga – Bogdan, 2011. – 400 s.
5. Maksymenko S. D. G'eneza isnuvannja osobystosti / S. D. Maksymenko. – K. : Vyd-vo OOO «KMM», 2006. – S. 51–69.
6. Rozuminnja ta interpretacija zhyttjevogo dosvidu jak chynnyk rozvytku osobystosti : monografija / za red. N. V. Chepeljevoi'. – Kirovograd : Imeks–LTD, 2013. – 276 s.
7. Tytarenko T. M. Zhyttjevyj svit osobystosti: u mezhah i za mezhamy budennosti / T. M. Tytarenko. – K. : Lybid', 2003. – 376 s.

*Received January 8, 2018*

*Revised February 7, 2018*

*Accepted March 4, 2018*

## Бібліографія

1. Абаев Ю. К. Логика врачебного мышления / Ю. К. Абаев // Мед. новости. – 2007. – № 5. – С. 16–22.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учебник для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академический проект, 2001. – 704 с.
3. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова. – М. : Просвещение, 1973. – 224 с.
4. Августова Р. Говори! Ты это можешь! / Р. Августова. – М. : Изд-во «Этерна», 2015. – 368 с.
5. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология [Электронный ресурс] / Бронюс Броневич Айсмонтас. – Режим доступа : [http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical\\_psychology/12.html#12.4.1](http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/12.html#12.4.1).
6. Акерлоф Дж. Spiritus Animalis, или Как человеческая психология управляет экономикой и почему это важно для мирового капитализма / Дж. Акерлоф, Р. Шиллер ; пер. с англ. Д. Прияткина ; под научн. ред. А. Суворова; вступ. ст. С. Гуриева. – М. : ООО «Юнайтед Пресс», 2010. – 273 с.
7. Александров А. А. Психотерапия : учеб. пособ. / А. А. Александров. – СПб. : Питер, 2004. – 480 с.
8. Алексеева А. Ю. Уверенность, социальное и межличностное доверие: критерии различия / Анастасия Алексеева // Человек. Сообщество. Управление. – 2007. – № 4. – С. 4–20.
9. Алехова Т. М. Конфликта с пациентом можно избежать [Электронный ресурс] / Т. М. Алехова, Т. Д. Федосенко // Стоматологический вестникъ. – 2006. – № 3. – Режим доступа : [http://www.stomvest.ru//lnks/psico\\_108.shtml](http://www.stomvest.ru//lnks/psico_108.shtml).
10. Алексеева Ю. А. Психологічний аналіз семантичного простору концепту «віра» / Ю. А. Алексеева // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 26. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 40–54.
11. Альтшуллер Г. С. Теория решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – М. : Моск. рабочий, 1979. – 174 с.
12. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Галина Михайловна Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2004. – 365 с.
13. Антоненко И. В. Сущность доверия как социально-психологического явления / Ирина Антоненко // Вестник Университета Российской академии образования. – 2015. – № 3.
14. Антонова М. Л. Природа авторитета как общественного явления (социально-философские аспекты проблемы) : дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Марина Львовна

- Антонова. – Тамбов : Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, 2002. – 153 с.
15. Антонова Н. О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності у майбутніх психологів : автореф. дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Н. О. Антонова. – Київ, 2012. – 43 с.
  16. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 4–18.
  17. Ассаджоли Р. Психосинтез. Принципы и техники / Роберто Ассаджоли ; пер. с англ. Е. Перовой. – Москва : Эксмо-Пресс, 2002. – 416 с.
  18. Аширов Д. А. Трудовая мотивация : учеб. пособ. / Дмитрий Анатольевич Аширов. – М. : ТК Велби, Изд-во «Проспект», 2005. – 448 с.
  19. Бакурадзе А. Б. Мотивация труда педагогов / Андрей Бондович Бакурадзе. – М. : Сентябрь, 2005. – 192 с.
  20. Бандурка А. М. Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Б. В. Землянская. – Харьков : ООО «Фортуна-пресс», 1998. – 484 с.
  21. Барбара А. О. Психологічні характеристики молодіжної субкультури / А. О. Барбара // Порівняльно-аналітичне право. – 2013. – № 3. – С. 242–246.
  22. Барт Ф. Этнические группы и социальные границы / Ф. Барт. – М. : Новое издательство, 2006. – 200 с.
  23. Бахтин М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук / Михаил Михайлович Бахтин. – Санкт-Петербург : Азбука, 2000. – 336 с.
  24. Бевз Г. Групи зустрічей як форма підтримки сімей заміщувальної опіки / Г. Бевз // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. Інституту соціальної та політичної психології АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, М. М. Слюсаревського [та ін.]. – К. : Міленіум, 2005. – С. 178–189.
  25. Безпалько О. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
  26. Белашова М. О. Подростковые субкультуры в современной России : автореф. дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.06 «Социология культуры» / М. О. Белашова. – Ставрополь, 2011. – 22 с.
  27. Белянин А. В. Доверие в экономике и общественной жизни / А. В. Белянин, В. П. Зинченко. – М. : Фонд «Либеральная миссия», 2010. – 164 с.
  28. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Сандра Липсиц Бем ; пер. с англ. – М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
  29. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология че-

- ловческой судьбы / Э. Берн ; пер. с англ. А. Грузберга. – М. : Эксмо, 2012. – 352 с.
30. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
31. Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / Б. Беттельхейм. – М. : Изд-во «Академический проект», 2013. – 480 с.
32. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтовний підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
33. Білоус М. В. Науково-практичне обґрунтування активно впливаючих факторів на структуру та рівень захворюваності аптекних працівників (на прикладі Запорізької області) : дис. ... канд. фармацевт. наук : 15.00.01 / Марія Вікторівна Білоус. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2013. – 297 с.
34. Білоус М. В. Синдром «професійного вигорання» у фармацевтичних працівників / М. В. Білоус // Збірник матер. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, присвячений 50-літтю створення кафедри організації та економіки фармації Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького. – Львів, 2014. – С. 14–16.
35. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / Вячеслав Алексеевич Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
36. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
37. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. – 472 с.
38. Бойко В. В. Менталитет врача и пациента: аспекты психологии и этики / В. В. Бойко // Институт стоматологии. – 1999. – № 2 (3). – С. 17–23.
39. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб., 1999. – 105 с.
40. Бондарчук О. І. Особистісна готовність майбутніх психологів до попередження конфліктів у професійній діяльності: сутність і умови розвитку / О. І. Бондарчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / ред. кол. В. В. Олійник (голов. ред.) [та ін.]. – 2014. – Вип. 12 (25). – С. 153–162.
41. Борисюк А. С. Психологічні проблеми підготовки лікарів в сучасних умовах та шляхи їх вирішення / А. С. Борисюк, Н. І. Зорій // Сучасні проблеми підготовки фахівців у вищих медичних та фармацевтичних навчальних закладах України : матеріали доповідей науково-методичної конференції (м. Луганськ, 26–27 жовт. 2000 р.) / за заг. ред. В. Г. Ковешнікова. – Луганськ : Луганський державний медичний університет, 2000. – С. 36–37.

42. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / М. Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с. – (Серія «Монограф»).
43. Боришевський М. Й. Залежність розвитку альтруїзму особистості від спрямованості її самосвідомості / М. Й. Боришевський // Наук. записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка. – Вип. 20. – Ч. 1. – К., 2000. – С. 61–68.
44. Брежнева О. Г. Логіко-математичний інтелект у концепціях інтелектуального розвитку Ж. Піаже і Г. Гарднера / О. Г. Брежнева // Актуальні проблеми науки і освіти. – Маріуполь: МДУ, 2016. – С. 99–101.
45. Брецько І. І. Психоемоційне вигорання підлітків в умовах сімейної депривації : [монографія] / І. І. Брецько. – Мукачєво : МДУ, 2015. – 293 с.
46. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 462 с.
47. Бубер М. Я и Ты // Два образа веры / М. Бубер ; [пер. с нем. М. И. Левина, С. В. Лёзов и др.]. – Москва : Республика, 1995. – С. 16–92.
48. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія / Ірина Сергіївна Булах. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 340 с.
49. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2002. – 528 с.
50. Буш Г. Я. Основы эвристики для изобретателей / Г. Я. Буш. – Рига : Знание, 1977. – 95 с.
51. Валлон А. Психическое развитие ребёнка / А. Валлон. – М. : Просвещение, 1967. – 196 с.
52. Варлакова Є. О. Готовність практичних психологів до розв'язання міжособистісних конфліктів: зміст і складові / Є. О. Варлакова // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2010. – Т. 1, ч. 27. – С. 122–128.
53. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – Москва : Изд-во Московского университета, 1984. – 288 с.
54. Ващенко І. В. Ретроспектива сутності поняття життєва ситуація / І. В. Ващенко // Психологічна освіта в Україні: традиції, сучасність та перспективи (до 50-річчя від початку фахової підготовки психологів у КНУ імені Тараса Шевченка) (РЕУТМР) : Тези Всеукр. науково-практ. конф. з міжнар. участю, 21–22 квітня 2017 р., м. Київ. – Київ : Логос, 2017. – С. 42–44.
55. Вейнберг Р. С. Психология спорта / Р. С. Вейнберг, Д. Гоулд. – К. : Олімпійська література, 2001. – 336 с.
56. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека : монография / Витис Казисович Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

57. Винникотт Д. В. Разговор с родителями / Д. В. Винникотт ; пер. с англ. М. Н. Почукаевой, В. В. Тимофеева. – М. : Независимая фирма «Класс», 1994. – 112 с.
58. Військове виховання: історія, теорія та методика : навч. посіб. / за ред. В. В. Ягупова. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2002. – 366 с.
59. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смилова регуляція у професіоналізації психолога : [монографія] / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. – 320 с.
60. Вірна Ж. П. Основи професійної орієнтації : навч. посіб. / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. – 156 с.
61. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 330 с.
62. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с. ; ил. – (Серия «Практическая психология»).
63. Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів : монографія / Валентина Віталіївна Волошина. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 391 с.
64. Воннегут К. Бойня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей : [роман] / Курт Воннегут ; [пер. з англ. П. Соколовського]. – К. : «Художня літ-ра», 2007. – 120 с.
65. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 224 с.
66. Выготский Л. С. История развития высших психических функций : собр. соч. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-1, 1983. – Т. 3. – 366 с.
67. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Говард Гарднер. – М. : И. Д. Вильямс, 2007. – 512 с.
68. Герасимова О. І. Концептуальное понимание категории «Рефлексия» (историко-педагогический анализ) [Електронний ресурс] / Ольга Іванівна Герасимова // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. – 2009. – С. 10–13. – Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4151>.
69. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
70. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
71. Гончаренко Н. В. Психологічні чинники збереження психічного здоров'я майбутніх лікарів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Наталія Володимирівна Гончаренко. – Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАМН України, 2015. – 192 с.



72. Горностай П. П. Компетентність психолога: досвід чи творча обдарованість / П. П. Горностай // Практична психологія і школа : Матеріали міжнар. конф. – К., 1993. – С. 43–49.
73. Гошовська О. Особливості самоприйняття і психозахисту дітей у процесі соціалізації / О. Гошовська // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XIII, ч. 1. – К., 2011. – С. 92–99.
74. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : [монографія] / Ярослав Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.
75. Гринспен С. На ты с аутизмом. Использование методики Floor time для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. – М. : Изд-во «Теревинф», 2017. – 512 с.
76. Гришина Н. В. Психологическая работа с конфликтами: три вида диалога / Н. В. Гришина // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л. А. Головей, Л. А. Коростылевой. – СПб., 1999. – Вып. 3. – С. 34–37.
77. Гурова Л. Л. Процессы понимания в развитии мышления / Л. Л. Гурова // Вопр. психологии. – 1986. – № 2. – С. 126–137.
78. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 22–32.
79. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1996. – 540 с.
80. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
81. Демин А. Н. Способы адаптации безработных в трудной жизненной ситуации / А. Н. Демин, И. П. Попова // Социологические исследования. – 2000. – № 5. – С. 35–46.
82. Денисова Г. С. Этносоциология / Г. С. Денисова, М. Р. Радовель. – Ростов-на-Дону, 2000. – 256 с.
83. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Борис Игнатьевич Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
84. Дружинин А. Е. Индивидуально-типические особенности познавательных процессов как фактор успешности обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. Е. Дружинин. – Л. : ЛГУ, 1986. – 15 с.
85. Дружиніна І. Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз [Електронний ресурс] / І. Дружиніна. – Київ, 2011. – Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/509>.
86. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996.

87. Журавлев А. Л. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 436 с.
88. Заграй Л. Д. Рефлексивно-депрессивный стиль життя готів / Л. Д. Заграй // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наук. праць інституту психології імені Г. С. Костюка НАПНУ. – 2012. – Т. XIV. – Ч. 6. – С. 168–175.
89. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / Сергій Степанович Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
90. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 243–267.
91. Зимняя И. А. Психология перевода : учебное пособие для Высших курсов переводчиков / И. А. Зимняя, В. П. Ермолович. – М. : Изд-во МГПИИЯ им. М. Тореза, 1981. – 99 с.
92. Иванова М. А. Ценностно-смысловые ориентации подростков – представителей неформальных молодёжных объединений / М. А. Иванова, Н. В. Калинина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 697–703.
93. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н. Л. Иванова, Е. В. Конева // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 148–156.
94. Избранные психологические труды : [учебник для вузов] / [Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. П. В. П. Зинченко] ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
95. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
96. Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 640 с.
97. Ильин Е. П. Психология доверия / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 288 с.
98. Ильин Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
99. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учебник для вузов / Евгений Павлович Ильин Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
100. Исаева Е. Совладающее со стрессом и защитное поведение личности при расстройствах психической адаптации различного генеза : автореф. дис. ... докт. псих. наук : спец. 19.00.04 / Елена Исаева. – СПб., 2010. – С. 4–15.
101. Исурина Г. Л. Групповые методы психотерапии и психокоррекции / Г. Л. Исурина // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л. : Медицина, 1983. – С. 231–255.
102. Іваненко Б. Б. Пізнай себе, психологу! / Б. Б. Іваненко // Соціальна психологія. – 2003. – № 1. – С. 143–147.

103. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти [Текст] : навч. посіб. / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 180 с.
104. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология / Б. Д. Карвасарский. – [4-е изд.]. – М. : Питер, 2011. – 864 с.
105. Карвасарский Б. Д. Психотерапия / Б. Д. Карвасарский. – М. : Медицина, 1985. – 303 с.
106. Карпенко З. С. Аксиопсихологія особистості / З. С. Карпенко. – К. : ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1998. – 216 с.
107. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
108. Келлер Е. История моей жизни / Е. Келлер, А. Салливан. – М. : Изд-во «Захаров», 2003. – 272 с.
109. Кетфорд Дж. К. Лингвистическая теория перевода / Дж. К. Кетфорд // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М. : Международные отношения, 1978. – С. 91–114.
110. Кириленко Т. С. Самоаналіз емоційних переживань як вияв емоційної компетентності особистості / Т. С. Кириленко, О. А. Лыщенко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2013. – Вип. 18. – С. 146–152.
111. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія / О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 400 с.
112. Клайн М. Математика. Поиск истины / М. Клайн. – М. : Мир, 1988. – 295 с.
113. Клименко В. В. Психологія спорту : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. В. Клименко. – К. : МАУП, 2007. – 432 с.
114. Клиническая психология : [учебник для вузов] / [Б. Д. Карвасарский, А. П. Бизюк, Н. Н. Володин и др.] ; под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2004. – 1120 с.
115. Ковальчук В. І. Теоретичні аспекти розвитку мотивації педагогічних працівників ПТНЗ / В. І. Ковальчук, С. С. Присяжнюк // Молодий вчений. – 2017. – №5 (45). – С. 382–387.
116. Ковач Д. Регулятивная роль психических функций в поведении / Д. Ковач. – Вопросы психологии. – 1972. – № 1. – С. 142–145.
117. Ковбасюк Л. А. Сучасні лінгвістичні теорії: лекційні, практичні, самостійні модулі та тести : навч.-метод. посіб. / Л. А. Ковбасюк, Н. В. Романова. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – 96 с.
118. Козелецкий Ю. Психологическая теория решения / Ю. Козелецкий ; пер. с польск. – М. : Прогресс, 1979. – 504 с.
119. Колга В. А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Колга. – Л. : ЛГУ, 1976. – 17 с.
120. Колісник-Гуменюк Ю. І. Концептуальні основи формування професійно-етичної культури майбутніх медиків / Ю. І. Колісник-Гуме-

- нюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2011. – № 5. – С. 23–33.
121. Кольшко А. М. Психология самоотношения : учеб. пособ. / А. М. Кольшко – Гродно : ГрГУ, 2004. – 102 с.
  122. Кон И. С. Дружба (историко-психологический этюд) // Новый мир. – 1973. – № 7. – С. 165–183.
  123. Конверський А. Є. Логіка : підруч. / А. Є. Конверський. – 5-те вид., перероб. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2015. – 320 с.
  124. Кондратьев М. Ю. Слагаемые авторитета / М. Ю. Кондратьев. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
  125. Корнилова Т. В. О типах интеллектуальных стратегий принятия решений / Т. В. Корнилова // Вестник Московского ун-та. Серия XIV : Психология. – 1985. – № 3. – С. 11–24.
  126. Корнилова Т. В. Познавательная активность и индивидуально-стилевые особенности интеллектуальной деятельности / Т. В. Корнилова, Е. Л. Григоренко, О. Г. Кудиева // Вестник МГУ. – Серия 14 : Психология. – М., 1991. – № 1. – С. 61–73.
  127. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
  128. Косо́вец В. І. Розвиток соціальної активності молоді в умовах соціокультурного середовища села : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Василь Іванович Косо́вец ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 204 с.
  129. Костюшко Ю. О. Фази розвитку конфлікту / Ю. О. Костюшко // Громадянське виховання учнів: сторінки історії, досвід, наукові пошуки : зб. наук.-метод. матер. / за ред. В. Є. Литньова. – Житомир : ЖДПУ ім. І. Франка, 2000. – С. 50–51.
  130. Котвіцька А. А. Синдром професійного вигорання у працівників фармацевтичної галузі / А. А. Котвіцька, Н. О. Пузак, О. А. Пузак. – Харків : НФУ, 2015.
  131. Кравчинська Т. С. Управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників: основні теоретичні підходи / Тетяна Сергіївна Кравчинська // Вісник післядипломної педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Вип. 10 (23). – К. : АТОПОЛ, 2014. – С. 77–87.
  132. Кундзич О. Переводческий блокнот: Мастерство перевода / О. Кундзич. – М. : Сов. пис., 1968. – 536 с.
  133. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.
  134. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
  135. Лавріненко В. А. Особливості смислової сфери підлітків із неформальних об'єднань агресивної та романтико-ескапістської спрямованості / В. А. Лавріненко // Психологія і особистість. – 2017. – № 1. – С. 130–145.

136. Лазарус Р. С. Эмоция как процесс защиты / Р. С. Лазарус // Психология эмоций : хрестоматия / Витис Виллонас. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 7 с.
137. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
138. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании / Д. А. Леонтьев. – Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 15–23.
139. Лимар Л. В. Аналіз дослідження сформованості готовності до безконфліктної взаємодії з пацієнтами студентів-медиків / Л. В. Лимар // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – Т. 1, вип. 82. – С. 302–306. – (Серія «Психологічні науки»).
140. Лозниця В. С. Психологія менеджменту. Теорія і практика : навч. посіб. / Віктор Степанович Лозниця. – К. : ТОВ УВПК «ЕксОб», 2001. – 512 с.
141. Ломакін Г. І. Прояви порушень реадaptaції учасників бойових дій у системі суспільних відносин / Геннадій Іванович Ломакін // Проблеми емпіричних досліджень у психології : Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (6–7 грудня 2012 р., м. Київ) / за ред. І. В. Данилюка, І. В. Ващенко. – К. : ОВС, 2012. – С. 94–100.
142. Луковников М. М. Нарастание дифференциации как закономерность развития психических процессов / М. М. Луковников // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 1. – С. 20–25.
143. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / [отв. ред. А. Ф. Кудряшов]. – Петрозаводск, 1992. – 319 с.
144. Люблянская А. А. Очерки психического развития ребенка / А. А. Люблянская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 545 с.
145. Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности : монография / Мадрудин Шамсудинович Магомед-Эминов. – М. : Психоаналитическая ассоциация, 1998. – 496 с.
146. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 85–112.
147. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во «Учпедгиз», 1940. – 120 с.
148. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2016. – 560 с.
149. Макаренко Н. М. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Н. М. Макаренко. – Київ, 2008. – С. 4–17.
150. Максименко С. Д. Генеза існування особистості / С. Д. Максименко. – К. : Вид-во ООО «КММ», 2006. – С. 51–69.

151. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
152. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – 3-тє вид., перероблене та доповн. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 272 с.
153. Максименко С. Д. Психологія особистості / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
154. Максименко С. Д. Синдром емоційного та професійного вигорання у лікарів / Н. Ю. Максимова, С. Д. Максименко // Здоров'я України: медична газета (спеціалізоване видання для лікарів). – 2007. – № 23/1. – 68 с.
155. Максименко С. Д. Теорія психології нужди (життєвої енергії) / С. Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Вип. 25. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 7–18.
156. Малихін О. В. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи [Електронний ресурс] / О. В. Малихін, О. І. Герасимова // Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія. – К. : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 128–150. – Режим доступу : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/handle/123456789/21905>.
157. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / Ирина Германовна Малкина-Пых. – М. : Изд-во «Эксмо», 2005. – 960 с.
158. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2005. – 992 с. – (Серия «Справочник практического психолога»).
159. Маляр-Газда Н. М. Емоційне вигорання – актуальна проблема медицини сьогодні / Н. М. Маляр-Газда // Науково-практичний журнал для педіатрів та лікарів загальної практики – сімейної медицини. – 2015. – № 3. – С. 15–18.
160. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
161. Мамардашвили М. Психологическая типология пути / М. Мамардашвили. – СПб. : Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1997. – 572 с.
162. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
163. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.
164. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу ; пер. с англ., предисл. Г. А. Балла. – Киев ; Донецк, 1994. – 52 с.

165. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество : монография / Алексей Михайлович Матюшкин. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
166. Мац І. І. Різновиди емоцій та способи їх вербалізації (на матеріалі англійської мови) / І. І. Мац // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – № 11. – С. 181–183.
167. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Клинические описания и указания по диагностике. – Киев : Сфера, 2005. – С. 145–151.
168. Миколок С. Підходи до обґрунтування змісту та обсягу категорій «віра» та «довіра» / Світлана Миколок // Методологічний альманах «Вітакультурний млин». – Модуль 19. – Тернопіль, 2017. – С. 62–68.
169. Минков Е. Г. Мотивация: структура и функционирование / Евгений Григорьевич Минков. – Дубна : Феникс+, 2007. – 416 с.
170. Михайлова Е. С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика / Е. С. Михайлова. – СПб. : Изд. СПбГУ, 2012. – 266 с.
171. Мойсеенко Л. А. Психологія творчого математичного мислення / Л. А. Мойсеенко. – Івано-Франківськ : Факел, 2003. – 481 с.
172. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 136 с.
173. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1–4.
174. Мордухай-Болтовский Д. Д. Философия, Психология. Математика / Д. Д. Мордухай-Болтовский. – М. : Серебряные нити, 1998. – 552 с.
175. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено ; пер. с англ. – М. : Академический проект, 2001. – 384 с.
176. Мультитран [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.multitran.ru>.
177. Нартова-Бочавер С. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности / С. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 20–30.
178. Науменко О. С. Соціальний та емоційний інтелект як складові соціальної обдарованості / О. С. Науменко // Актуальні проблеми психології. – Т. VI : Психологія обдарованості. – Вип. 8. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 147–155.
179. Наумов Л. Б. Легко ли стать врачом / Л. Б. Наумов. – Ташкент : Медицина, 1983. – 464 с.
180. Ницше Ф. Избранные сочинения : В 3 т. / Фридрих Ницше. – М. : REFL-book, 1994. – 898 с.
181. Оніщенко І. М. Психологія фізичного виховання і спорту / І. М. Оніщенко. – К. : Вища школа, 1975. – 192 с.



182. Онуфриева Л. А. Психологические особенности проблемы профессионализации будущих специалистов социномических профессий / Л. А. Онуфриева // Веснік Брэсцкага універсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія. – Брэст : Выдавецтва БрДУ імя А. С. Пушкіна, 2014. – № 1. – С. 129–136.
183. Онуфриева Л. А. Ценностные регуляторы в профессиональном пространстве будущих специалистов социномических профессий / Л. А. Онуфриева // Оралдын гылым жаршысы : научно-теоретический и практический журнал. – № 6 (85). – 2014. – Серия Педагогические науки. Психология и социология. – Уральск : ЖШС «Урал-научкнига», 2014. – С. 80–88.
184. Онуфриева Л. А. Теоретико-методологічний аналіз мотиваційно-сміслової регуляції особистісної реалізації майбутніх фахівців соціономічних професій / Л. А. Онуфриева // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Вип. 2.12 (103). – Серія «Психологічні науки». – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2014. – С. 140–145.
185. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підр. у 2-х кн. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги–XXI, 2010. – 464 с.
186. Особистість: внутрішній світ і самореалізація / упоряд. Ю. Н. Кулюткин, Р. С. Сухобская. – СПб., 1996. – С. 13.
187. Палей И. А. Модальностная структура эмоциональности и когнитивный стиль / И. А. Палей // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 118–126.
188. Палій А. А. Диференціальна психологія : навч. посіб. / А. А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 429 с.
189. Папуча М. В. Успішність навчання як проблема становлення індивідуальності (на матеріалі старшого шкільного віку) / М. В. Папуча // Освіта і виховання в Польщі : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. – Ніжин, 1998. – С. 140–148.
190. Папуча Н. В. Особенности психологической помощи после психотравмы в ранней юности / Н. В. Папуча // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві : матер. III Харків. Міжнар. психол. читань. – Харків, 1999. – С. 268–271.
191. Пасічник І. Д. Психологія мислення : підручник / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, У. І. Нікітчук. – Острого : Вид-во нац. ун-ту «Острозька академія», 2015. – 560 с.
192. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н. Пезешкиан. – М. : Изд-во Института позитивной психотерапии, 2006. – 460 с.
193. Петухов В. В. О двух определениях мышления / В. В. Петухов, А. В. Брушлинский // Психология мышления : [хрестоматия / под ред. Ю. Б. Гиппенштейтер, В. Ф. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : АСТ ; Астрель, 2008. – С. 13–28.

194. Писаренко В. М. Устойчивость эмоционального состояния спортсмена в условиях соревнований / В. М. Писаренко // Пути достижения трудной цели в спорте. – М., 1964. – С. 51–68.
195. Пірен М. І. Деонтологія конфліктів та управління : навч.-практ. посіб. / М. І. Пірен // Українська академія держ. управління при Президентові України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : УАДУ, 2001. – 378 с.
196. Пірен М. І. Конфлікт і управлінські ролі. Соціо-психологічний аналіз / М. І. Пірен. – К. : МАУП, 2000. – 284 с.
197. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : монографія / Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
198. Пограничные нервно-психические нарушения у ветеранов войны в Афганистане : методические рекомендации / Б. Д. Цыганков, А. И. Белкин, В. А. Веткина и др. – М., 1992. – 16 с.
199. Подкоритова Л. Самоаналіз як рефлексивний механізм професійного розвитку фахівців соціономічної сфери: термінологічний аналіз / Л. Подкоритова, А. Брезденюк // Науковий вісник Херсонського державного університету : Збірник наукових праць. – Серія «Психологічні науки». – Вип. 5. – Т. 1. – 2017. – С. 114–118.
200. Подоляк Л. Г. Загальна психологічна характеристика студентського віку : конспект лекції [Електронний ресурс] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко // Вісник психології і педагогіки. – Режим доступу : <http://www.psych.kiev.ua/>.
201. Попов Н. В. Философия и методология научного медицинского познания / Н. В. Попов. – К., 1998. – 172 с.
202. Попова Г. В. Алгоритмы применения метафорических ассоциативных карт в индивидуальном консультировании / Г. В. Попова, Н. Э. Милорадова // Актуальні напрямки сучасної практичної психології і психотерапії : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Х. : ХНУВС, 2013. – С. 57–60.
203. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории / Б. Ф. Поршнев. – М. : Мысль, 1974. – 552 с.
204. Прихожан А. М. Дети без семьи / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
205. Професійний розвиток майбутнього психолога [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v7/i42/13.pdf>.
206. Пряхников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряхников. – М., 1996. – 256 с.
207. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика–Пресс, 1998. – 440 с.
208. Психология конфликта / [сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной]. – СПб. : Питер, 2001. – 448 с. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).

209. Психология личности: тесты, опросники, методики / [авторы-составители к. п. н., доцент Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова]. – М. : Геликон, 1995. – 236 с.
210. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с.
211. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / [укладачі : Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко]. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 88 с.
212. Психология : навч. посіб. / [О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков, А. Ш. Апішева, О. С. Васильєва]. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 351 с.
213. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2000. – 1024 с.
214. Психотерапия : учебник / под ред. Б. Д. Карвасарского. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2002. – 672 с.
215. Разорина Л. М. Соотношение мотивации и представлений студентов университета о будущей профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Лариса Михайловна Разорина. – М., 2000. – 143 с.
216. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.
217. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2004. – 432 с.
218. Рекомендации Парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. о ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ЕС) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://adukatar.net/klyuchevye-kompetentsii-dlya-obucheniya-v-techenie-vsej/>
219. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2. – 480 с.
220. Роджерс К. Вопросы, которые я задал бы себе, если бы был учителем / К. Роджерс // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 4. – С. 10–13.
221. Роджерс К. О групповой психотерапии / К. Роджерс. – М. : Гиль-Эстель, 1993. – 224 с.
222. Роджерс К. О становлении личности: психотерапия глазами психотерапевта / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
223. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 324 с.
224. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с.
225. Роме́нець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Роме́нець. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.

226. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
227. Руденко Л. М. Теоретичний підхід до вивчення батьківського ставлення до аутичних дітей / Л. М. Руденко, М. В. Федоренко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2017. – Вип. 9, т. 1. – С. 210–222.
228. Самоаналіз, як компонент рефлексії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [file:///C:/Users/Guest/Downloads/Vpo\\_2014\\_11\\_40.pdf](file:///C:/Users/Guest/Downloads/Vpo_2014_11_40.pdf).
229. Самовиховання як засіб формування особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/magistr/classes\\_stud](http://intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/internal/magistr/classes_stud).
230. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 187 с.
231. Сартр Ж.-П. Стена / Ж.-П. Сартр ; пер. Л. Григорьян, Д. Вальяно. – М. : АСТ, 2014. – 288 с.
232. Селигмен А. Проблема доверия / А. Селигмен ; пер. с англ. – М. : Идея–Пресс, 2002. – 256 с.
233. Семёнова Г. В. Изучение ответственности личности в контексте жизненной ситуации / Г. В. Семёнова // Вестник Поморского университета. Серия «Физиологические и психолого-педагогические науки». – 2006. – № 4. – С. 26–30.
234. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
235. Сеченов И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов // Избранные философские и психологические произведения. – М. : Госполитиздат, 1947. – С. 398–537.
236. Скиннер Р. Жизнь и как в ней выжить / Р. Скиннер, Дж. Клиз ; пер. с англ. М. Ю. Маслова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 368 с.
237. Скрипкина Т. П. Психология доверия : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. П. Скрипкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
238. Славская К. А. Мысль в действии / К. А. Славская. – М. : Политиздат, 1968. – 208 с.
239. Словарь-справочник менеджера / под ред. М. Г. Лапусты. – М. : ИНФРА-М, 1996. – 608 с.
240. Слюцинський Б. В. Міжкультурна комунікація як феномен сучасної культури / Б. В. Слюцинський // Нова парадигма. – 2004. – Вип. 37. – С. 229.
241. Соколова Е. Т. Психотерапия: теория и практика : учеб. пособ. / Е. Т. Соколова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 314 с.

242. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
243. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, 1999. – 320 с.
244. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 286 с.
245. Строгаль Т. Ю. Вплив сучасних субкультур на формування емоційно-естетичного досвіду підлітків / Т. Ю. Строгаль // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – 2014. – Вип. 16 (2). – С. 159–163.
246. Терлецька Л. Г. Процес самопізнання, його структура і роль у становленні особистості / Л. Г. Терлецька // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2012. – Вип. 14. – С. 152–158.
247. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
248. Тихомирова И. В. Стилиевые и продуктивные характеристики способностей: типологический подход / И. В. Тихомирова // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 106–114.
249. Трофімов Ю. Л. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 1999. – С. 324–390.
250. Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм / Дж. Б. Уотсон, Э. Торндайк. – М., 1999.
251. Уткин Э. А. Мотивационный менеджмент / Э. А. Уткин, Т. В. Бутова. – М. : ТЕИС, 2004. – 236 с.
252. Федоров А. П. Когнитивно-поведенческая психотерапия / А. П. Федоров. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.
253. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка в ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 3. – С. 23–28.
254. Фізична підготовленість та здоров'я населення : зб. матеріалів Міжнар. наук. симпозіуму / [загальний уклад. і наук. ред. проф. Р. Т. Раєвський]. – Одеса, 1998. – 260 с.
255. Філософський енциклопедичний словник / [ред.-упоряд. В. І. Шинкарчук]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
256. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности : монография / А. Н. Фоминова. – Москва : МПГУ, 2012. – 152 с.
257. Фонарёв А. Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала / А. Р. Фонарёв. – Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 104–109.
258. Франкл В. Доктор и душа / Виктор Франкл ; пер. с англ. А. А. Бореева. – СПб. : Ювента, 1997. – 285 с.
259. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.

260. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
261. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фэйдимен ; пер. с англ. – СПб. : Прайм-ЕВРОзнак, 2006. – 704 с.
262. Фромм Е. Психоанализ и этика / Е. Фромм. – М. : Республика, 1993. – 415 с.
263. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
264. Хомуленко Т. Б. Основы психосоматики : навч.-метод. посіб. / Т. Б. Хомуленко. – Вінниця : Нова Книга, 2009. – 120 с.
265. Худякова Н. Л. Аксиологические основы поведения человека / Наталья Леонидовна Худякова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. – 109 с.
266. Чазов Е. И. Опыт философско-методологического анализа врачебной диагностики / Е. И. Чазов, Г. И. Царегородцев, Е. А. Кротков // Вопр. философии. – 1986. – № 9. – С. 65–85.
267. Чеснокова Е. Н. Структура и функции развивающего диалога в образовании / Е. Н. Чеснокова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2005. – Вып. 12. – Т. 5. – С. 71–83.
268. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–133.
269. Чугунова Э. С. Связь профессиональной мотивации и творческой активности инженеров / Э. С. Чугунова // Вопросы психологии. – 1986. – С. 136–142.
270. Шестопалова Л. Ф. Доверие в системе отношений врача и пациента и психологические факторы его формирования / Л. Ф. Шестопалова, О. А. Бородавко // Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. – 2014. – № 3. – С. 42–47.
271. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : монография / Л. Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – 272 с.
272. Шопенгауэр А. Свобода, воля и нравственность / Артур Шопенгауэр ; общ. ред. А. А. Гусейнова. – М. : Республика, 1992. – 447 с.
273. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
274. Эльконин Д. П. Психическое развитие в детских возрастах / Д. П. Эльконин. – Воронеж, 1995. – 416 с.
275. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон ; пер. с англ. – СПб. : ЗАО ИТД «Летний сад», 2000. – 416 с.
276. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : учеб. пособ. / Э. Эриксон ; общ. ред. А. В. Толстых ; пер. с англ. А. Д. Андреевой и др. – 2-е изд. – М. : Флинта ; МПСИ : Прогресс, 2006. – 352 с.
277. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / К. Г. Юнг ; пер. с нем. Т. Ребеко и др. – М. : Канон, 1997. – 336 с.

278. Юнг К. Подход к бессознательному / К. Юнг // Архетип и символ. – М. : Ренессанс, 1991. – 65 с.
279. Якимова П. Ю. Мотивация обучения и выбора профессии у студентов-психологов, обучающихся на разных психологических специальностях / П. Ю. Якимова // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 5. – С. 110–119.
280. Якобсон С. Г. Анализ формирования механизмов произвольного внимания у дошкольников / С. Г. Якобсон, Н. М. Сафонова // Вопр. психол. – 1999. – № 3–5. – С. 3–10.
281. Ялом И. Групповая психотерапия / И. Ялом. – СПб., 2000. – 576 с.
282. Ялом И. Д. Экзистенциальная психотерапия / И. Д. Ялом ; пер. с англ. Т. С. Драбкиной. – Москва : Класс, 2015. – 576 с.
283. Яхонтова Е. С. Доверие в управлении персоналом. Зарубежные подходы и отечественный опыт оценки / Е. С. Яхонтова // Социологические исследования. – 2004. – № 9. – С. 117–121.
284. Amabile T. M. The social psychology of creativity / T. M. Amabile. – N. Y. : Springer-Verlag, 1983.
285. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. – Washington, D. C. : American Psychiatric Association, 2013. – 947 p.
286. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control / A. Bandura. – New York : Freeman, 1997.
287. Bandura A. Social cognitive theory: an agentic perspective / A. Bandura // Annual Review of Psychology. – 2001. – 52. – P. 1–26.
288. Bandura A. Teoria społecznego uczenia się / A. Bandura. – Warszawa : PWN, 2007.
289. Bogdanowicz M. Rozwój psychomotoryczny, kariera szkolna i osobowość młodzieży dyslektycznej / M. Bogdanowicz, B. Wszeborowska-Lipińska // Scholasticus. – 1992. – 1. – S. 35–39.
290. Borkowski J. G. Impulsivity and strategy transfer: metamemory as mediator / J. G. Borkowski et al. // Child Development. – 1983. – Vol. 54. – P. 459–473.
291. Bruner J. S. A study of thinking / J. S. Bruner, J. J. Goodnow, G. A. Austin. – New York, 1956.
292. Burden R. Factor associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis / R. Burden, J. Burdett // British Journal of Special Education. – 2005. – 33 (5). – P. 100–104.
293. Carton J. S. Origins of generalized control expectancies: reported child stress and observed maternal control warmth / J. S. Carton, S. Jr. Nowicki // Journal of Social Psychology. – 1996. – 136. – P. 753–760.
294. Charny Israel W. Encyclopedia of genocide / Israel W. Charny. – Santa Barbara, California : ABC-CLIO, 1999. – 718 p.
295. Cunningham J. D. Effects of success and failure on children's perceptions of internal-external locus of control / J. D. Cunningham, H. B. Gerard, N. Miller // Social Behavior and Personality. – 1978. – 6. – P. 1–9.



296. Current psychotherapies / ed. by Raymond Corsini. – Itasca, Illinois : F. E. Peacock Publishers, inc., 1974. – 502 p.
297. Dion G. Le burnout chez les educatrices en garderie: proposition d'un modele theorique / G. Dion // *Apprentissage et Socialisation*. – 1989. – Vol. 12 (4). – P. 205–215.
298. Doliński D. Racjonalne i egotystyczne mechanizmy unikania kontroli nad biegiem zdarzeń / D. Doliński, M. Kofta // *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. – Poznań : Wydawnictwo Nakom, 1993.
299. Drwal R. Ł. Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań / R. Ł. Drwal, L. Wołoszynowa // *Materiały do nauczania psychologii*. – 1978. – Seria III, tom 3. – Warszawa : PWN.
300. Fehr B. Friendship processes / B. Fehr. – Thousand Oaks, CA : Sage, 1995. – 512 p.
301. Fitch K. L. Handbook of language and social interaction / K. L. Fitch, R. E. Sanders (eds.). – New Jersey : Erlbaum, 2005. – 389 p.
302. Franken R. E. Psychologia motywacji / R. E. Franken. – Gdańsk : GWP, 2006.
303. Giles H. The dynamics of intergroup communication / H. Giles, S. Reid, J. Harwood. – New York : Peter Lang, 2010. – 456 p.
304. Gordon D. A. Children's beliefs in internal-external control and self-esteem as related to academic achievement / D. A. Gordon // *Journal of Personality Assessment*. – 1977. – 41. – P. 383–386.
305. Gordon W. Metaphor and invention / W. Gordon // *The creativity Questions*. – Durham, NC : Duke University Press, 1976.
306. Gottlieb B. Social Support Concepts and Measures / B. Gottlieb, A. Bergen // *Journal of Psychosomatic Research*. – Vol. 69. – 2010. – P. 511–520.
307. Grolnick W. S. The inner resources for perceptions of their parents / W. S. Grolnick, R. M. Ryan, E. L. Deci // *Educational Psychology*. – 1991. – V. 83. – P. 508–517.
308. Guilford J. P. Creativity / J. P. Guilford // *American Psychologist*. – 1963. – V. 5. – P. 444–454.
309. Helgeson V. Support groups / V. Helgeson, B. Gottlieb // S. Cohen, L. Underwood, B. Gottlieb, editors. *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. – Oxford, England : Oxford University Press, 2000. – P. 221–245.
310. Hoffman, A. J. Unity through community service activities: Strategies to bridge ethnic and cultural divides / A. J. Hoffman, Parker Espinosa, E. Sanchez, J. Wallach. – Jefferson, NC : McFarland, 2005. – 270 p.
311. Humphrey N. Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia / N. Humphrey, P. Mullins // *British Journal of Special Education*. – 2002. – 29 (4). – P. 196–203.

312. Jaworowska A. Inwentarz Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci. STAIC. Podręcznik / A. Jaworowska. – 2005. – Warszawa : Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2005.
313. Kasl S. Epidemiological contributions to the study of work stresses / S. Kasl // Stress at work / C. Cooper, R. Payne (ed). – Chichester : Wiley, 1978. – P. 3–48.
314. Katz A. The Strength in US: Self-Help Groups in the Modern World / A. H. Katz, E. I. Bender [eds.]. – New York : New Viewpoints, 1976. – P. 27–33.
315. Koestner R. Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity / R. Koestner et al. // Pers. Soc. Psychol. – 1984. – V. 52. – P. 233–248.
316. Kofta M. Kontrola psychologiczna nad otoczeniem. Ramy pojęciowe teorii / M. Kofta // Psychologia Wychowawcza. – 1977. – 20. – S. 153–167.
317. Kofta M. Poznawcze podejście do osobowości / M. Kofta, D. Doliński, J. Strelau // Psychologia. Podręcznik akademicki. – Tom 2. – Gdańsk : GWP, 2007.
318. Kofta M. Wstęp – poznawcze przesłanki aktywności sprawczej / M. Kofta // Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność. – Poznań : Wydawnictwo Nakom, 1993.
319. Krasowicz G. Kwestionariusz do badania poczucia kontroli – KBPK. Podręcznik / G. Krasowicz, A. Kurzyp-Wojnarska. – Warszawa : Wydawnictwo PTP, 1990.
320. Krasowicz-Kupis G. Funkcjonowanie psychospołeczne osób z dysleksją – stereotypy i fakty. Przegląd literatury / G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras // Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym. – Gdynia : Wydawnictwo Operon, 2008.
321. Kurtz L. Self-Help and Support Groups: A Handbook for Practitioners / L. F. Kurtz. – Thousand Oaks, CA : Sage, 1997. – P. 23–27.
322. Łodygowska E. Academic motivation in dyslectic children / E. Łodygowska, M. Chęć, A. Samochowiec // The Journal of Educational Research. – 2017. – 110 (5). – P. 575–580.
323. Łodygowska E. Dysleksja a problemy emocjonalne dzieci i młodzieży – przegląd badań. / E. Łodygowska, E. Pieńkowska // Psychologia wieku rozwojowego. Norma – nietypowość – patologia. – Szczecin : Volumina D. Krzanowski, 2017.
324. Łodygowska E. Wybrane aspekty poczucia sprawstwa szkolnego u dzieci dyslektycznych z różnymi doświadczeniami terapeutycznymi / E. Łodygowska. – 2011. – Niepublikowana praca doktorska.
325. Lovaas I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children / I. Lovaas // Journal of Consulting and Clinical Psychology Copyright. – 1987. – 55 (1). – P. 3–9.

326. Lovaas I. Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy / I. Lovaas // *Appl Behav. Anal.* – 1973. – 6 (1). – P. 131–165.
327. Maslach C. Burned-out / C. Maslach // *Human Behavior.* – 1976. – Vol. 5 (9). – P. 16–22.
328. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective / C. Maslach // *Professional burnout: Recent developments in the theory and research* / Ed. W. B. Shaufeli, Cr. Maslach & T. Marek. – Washington DC : Taylor & Francis, 1993. – P. 19–32.
329. Maslach C. Burnout: The loss of human caring / C. Maslach, A. Pines // *Experiencing Social Psychology.* – N. Y. : Knopf, 1979. – P. 246–252.
330. Maslach C. Maslach Burnout Inventory Manual / C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter. – Third edition. – California, Palo Alto : Consulting Psychological Press, Inc., 1996. – 52 p.
331. Maslach C. Understanding burnout: Definition issues in analyzing a complex phenomenon / C. Maslach // *Job stress and burnout: Research, theory, and intervention perspectives* / Ed. W. S. Pain. – Beverly Hills ; London ; New Dehli, 1982. – P. 29–40.
332. Mayer J. D. The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User’s manual / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso. – Toronto : Multi-Health Systems, 2002.
333. Mazur P. J. Differential impact of administrative, organizational and personality factors on teacher burnout / P. J. Mazur, M. D. Lynch // *Teaching and Teacher Education.* – 1989. – Vol. 5 (4). – P. 337–353.
334. Mossholder K. M. Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment / K. M. Mossholder // *Applied Psychol.* – 1980. – V. 65. – P. 202–210.
335. Oi K. Children’s Sense of Control as a Determinant of Adult Health: Causation, Mediation, and Spuriousness / K. Oi, D. F. Alwin // *Journal of Health and Social Behavior.* – 2017. – 58 (2). – P. 198–216.
336. Omelchuk S. Gender and professional factors of medical students’ psychological readiness for performing professional duties / S. Omelchuk, L. Lymar // *Georgian medical news.* – 2016. – № 251. – P. 45–50.
337. Osborn A. F. Applied imagination. Principles and procedures of creative problem solving / A. F. Osborn. – New York : Scribner’s, 1963.
338. Pines A. M. Burnout: An existential perspective / A. M. Pines // *Professional burnout: Recent developments in the theory and research* / Ed. W. B. Shaufeli, Cr. Maslach & T. Marek. – Washington DC : Taylor & Francis, 1993. – P. 33–51.
339. Pittman T. S. Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Reward-induced changes in preference for complexity / T. S. Pittman, J. Emery, A. K. Boggiano // *Pers. Soc. Psychol.* – 1982. – V. 42. – P. 789–797.
340. Plopa M. Radzenie sobie ze stresem: psychospołeczne uwarunkowania / M. Plopa, B. M. Kaja // *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja.* – Bydgoszcz : Wydawnictwo UKW, 1997.

341. Reeve J. Understanding motivation and emotion / J. Reeve. – Orlando, FL : Harcourt Brace College Publ, 1992.
342. Reid S. A. Social psychological approaches to intergroup communication / Scott A. Reid // *The Handbook of Intergroup Communication*. – Cambridge, 2012. – P. 249–252.
343. Ridscale J. Dyslexia and self-esteem / J. Ridscale, M. Turner, J. Rack // *The Study of Dyslexia*. – 2005. – Springer US.
344. Rigby C. S. Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning / C. S. Rigby et al. // *Motivation and Emotion*. – 1992. – V. 16. – № 3. – P. 165–185.
345. Rotter J. B. Internal Versus External Control of Reinforcement / J. B. Rotter // *American Psychologist*. – 1989. – 45 (4). – P. 489–493.
346. Rotter J. B. Social learning and clinical psychology / J. B. Rotter. – N. Y. : Prentice-Hall, 1954.
347. Ryan R. M. Emotions in nondirected text learning / R. M. Ryan, J. P. Connell, R. W. Plant // *Learn. Individ. Differences*. – 1990. – V. 2. – P. 1–17.
348. Ryan R. M. Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children perception / R. M. Ryan, W. S. Gronlick. – Unpubl. ms. Rochester Univ., 1984.
349. Ryan R. M. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains / R. M. Ryan, J. P. Connell // *Pers. Soc. Psychol.* – 1989. – V. 57. – P. 749–761.
350. Schaufeli W. B. The burnout companion to study and practice: A critical analysis / W. B. Schaufeli, D. Enzmann. – Washington DC : Taylor & France, 1998. – 220 p.
351. Schoenfeld A. H. Mathematical problem solving / A. H. Schoenfeld. – New York : Akademik Press, 1985. – 412 p.
352. Schutte N. S. Development and validation of a measure of emotional intelligence / N. S. Schutte, J. M. Malouff, L. E. Hall, D. J. Haggerty, J. T. Cooper, C. J. Golden et al. // *Personality and Individual Differences*. – 1998. – № 25. – C. 167–177.
353. Skaalvik S. Reading problems in school children and adults: experiences, self-perceptions and strategies / S. Skaalvik // *Social Psychology of Education*. – 2004. – 7. – P. 105–125.
354. Skinner E. A. Control, mean-ends, and agency beliefs: a new conceptualization and its measurement during childhood / E. A. Skinner, M. Chapman, P. Baltes // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1988. – 54 (1). – P. 117–133.
355. Smith R. E. Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control / R. E. Smith // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1989. – 56 (2). – P. 228–233.
356. Smith T. Evidence Base Update for Autism Spectrum Disorder / T. Smith, S. Iadarola // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. – 2015. – 44. – P. 897–922.

357. Sosnowski T. Polska adaptacja Inwentarzu Stanu i Cechy Lęku dla Dzieci (STAIC) / T. Sosnowski, D. Iwaniszczuk, C. D. Spielberger // *Studia Psychologiczne*. – 1987. – 22. – S. 67–79.
358. Spielberger C. D. Theory and research on anxiety / C. D. Spielberger // *Anxiety and behavior*. – New York : Academic, 1966. – P. 3–22.
359. Steinhorn L. By the colour of our skin: The illusion of integration and the reality of race / L. Steinhorn, B. Diggs-Brown. – New York, NY : Plume, 2000. – 336 p.
360. Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology / H. Tajfel. – Cambridge University Press. – 384 p.
361. Treffinger D. J. Encouraging creative learning for the gifted and talented / D. J. Treffinger. – Ventura, CA : Ventura County Superintendent of Schools Office, 1980. – 112 p.
362. Veatch R. The basics of bioethics / R. Veatch. – Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall, 2000. – 450 p.
363. Vonnegut K. Slaughterhouse-Five or The Children's Crusade: A Duty-Dance with Death / Kurt Vonnegut. – N.-Y. : Novels, 2006. – 78 p.
364. Wentzel K. R. Academic and social motivational influences on students' academic performance / K. R. Wentzel, A. Wigfield // *Educational Psychology Review*. – 1998. – 10 (2). – P. 155–175.
365. Willis D. Towards a New Methodology / D. Willis // *English Teaching Professional*. – 2004. – № 33. – P. 4–6.
366. Wingate J. The Power of Attention / J. Wingate // *English Teaching Professional*. – 2004. – № 34. – P. 35.
367. Witkin H. A. Cognitive style: Essence and origins / H. A. Witkin, D. R. Goodenough // *Psychological Issues*. – 1982. – Mon. 51. – 141 p.
368. Zieliński R. Koncepcja poczucia podmiotowości na tle teorii i badań psychologii społecznej / R. Zieliński, K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki // *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. – Wrocław : Ossolineum, 1983.
369. Zwierzyńska E. Kwestionariusz «Ja i moja szkoła» / E. Zwierzyńska, A. Matuszewski. – Warszawa : Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2002.

## 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.

**Білоус Марія Вікторівна**, кандидат фармацевтичних наук, доцент кафедри військової фармації, Українська військово-медична академія, м. Київ, Україна.

**Бондаренко Наталія Борисівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри «Школа соціальної роботи ім. В. Полтавця» Національного університету «Києво-Могилянська академія», практичний психолог вищої категорії, Національний університет «Києво-Могилянська академія», м. Київ, Україна.

**Брезденюк Аліна Олегівна**, магістр психології, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

**Ващенко Ірина Володимирівна**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

**Витвицька Оксана Миколаївна**, кандидат економічних наук, доцент кафедри вищої математики, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, м. Івано-Франківськ, Україна.

**Візнюк Юлія Миколаївна**, здобувач, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

**Гончаренко Наталія Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри військової фармації, Українська військово-медична академія, м. Київ, Україна.

**Гончарук Наталія Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент, 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.

**Гуляс Інеса Антонівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

**Демидович Оксана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, м. Київ, Україна.

**Зімовіна Тетяна Євгенівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри прикладної психології факультету психології, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна.

**Іваненко Богдана Борисівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна.

**Івашкевич Ернест Едуардович**, перекладач, пошукувач кафедри вікової та педагогічної психології, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна.

**Кишакевич Ірина Тарасівна**, доктор медичних наук, професор кафедри акушерства і гінекології післядипломної освіти, Івано-Франківський національний медичний університет, м. Івано-Франківськ, Україна.

**Клочек Лілія Валентинівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна.

**Коваль Ірина Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

**Кулініч Галина Михайлівна**, асистент кафедри вищої математики, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, м. Івано-Франківськ, Україна.



*Лавріненко Віталій Анатолійович*, аспірант кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна.

*Лисенко Дмитро Павлович*, підполковник, ад'юнкт кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ (сил), Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, м. Київ, Україна.

*Лодиговська Ева*, доктор соціальних наук (у галузі психології), кафедра психології розвитку людини, Інститут психології, Щецинський Університет, м. Щецин, Республіка Польща.

*Макаренко Наталія Миколаївна*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна.

*Максименко Ксенія Сергіївна*, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, м. Київ, Україна.

*Мойсеєнко Лідія Анатоліївна*, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри вищої математики, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, м. Івано-Франківськ, Україна.

*Москальов Ігор Олександрович*, ад'юнкт кафедри суспільних наук гуманітарного інституту, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, учасник АТО, підполковник, м. Київ, Україна.

*Онуфрієва Ліана Анатоліївна*, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

*Осика Костянтин Сергійович*, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри дошкільної, початкової освіти та розвитку особистості, Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Слов'янськ, Україна.

**Осика Ольга Вікторівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна.

**Островська Катерина Олексіївна**, доктор психологічних наук, професор кафедри корекційної педагогіки та інклюзії, Національний університет імені Івана Франка, м. Львів, Україна.

**Пастух Людмила Василівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри менеджменту та освітніх технологій, Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Хмельницький, Україна.

**Подкоритова Лариса Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна.

**Ренке Сергій Олександрович**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Рудзевич Ірина Леонідівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

**Семенів Наталія Миронівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та практичної психології, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна.

**Сімко Руслан Теодорович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, 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.

*Токарева Наталя Миколаївна*, доктор психологічних наук, доцент кафедри психології, завідувач кафедри загальної та вікової психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна.

*Фільчакова Аліса Сергіївна*, студентка факультету психології, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна.

*Цимбаленко Олена Олександрівна*, аспірант, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; директор ГО «Центр АВА-терапії», м. Київ, Україна.

*Чп Руслана Степанівна*, аспірантка кафедри практичної психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

*Шебанова Віталія Ігорівна*, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна.

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

***Maksymenko Serhiy Dmytrovych***, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Director of G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

***Bilous Mariia Viktorivna***, Candidate of Pharmaceutical Science, Assistant Professor of the Department of Military Pharmacy, Ukrainian Military Medical Academy, Kyiv, Ukraine.

***Bondarenko Nataliia Borysivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of «School of Social Work named after V. Poltavets» of the National University of «Kyiv-Mohyla Academy», Practicing Psychologist of the High Category, National University of «Kyiv-Mohyla Academy», Kyiv, Ukraine.

***Brezdeniuk Alina Olehivna***, Master of Psychology, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

***Vashchenko Iryna Volodymyrivna***, Doctor of Psychological Science, Professor, Professor of the Department of General Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

***Vytvytska Oksana Mykolaivna***, Candidate of Economics, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

***Vizniuk Yuliia Mykolaivna***, Applicant for a Degree of PhD in Psychological sciences, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine.

***Honcharenko Nataliia Volodymyrivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Military Pharmacy, Ukrainian Military Medical Academy, Kyiv, Ukraine.

***Honcharuk Nataliia Mykolaivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Hrinchenko Olesia Mykolaivna***, Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Kharkiv, Ukraine.

***Hulias Inesa Antonivna***, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Psychology, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine.

***Demydovych Oksana Mykolaivna***, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Foreign Languages, Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

***Zimovina Tetiana Yevhenivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Applied Psychology Department, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine.

***Ivanenko Bohdana Borysivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

***Ivashkevych Ernest Eduardovych***, Translator, Postgraduate Student of the Department of Age and Pedagogical Psychology, Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine.

***Kyshakevych Iryna Tarasivna***, Doctor of Medical Science, Professor of the Department of Obstetrics and Gynecology of Postgraduate Education, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

***Klochek Liliia Valentynivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Social Work, Social Pedagogy and Psychology, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine.

***Koval Iryna Volodymyrivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Foreign Languages Practice and Methods of Teaching, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

***Kulinich Halyna Mykhailivna***, Assistant Lecturer of the Department of Higher Mathematics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

***Lavrinenko Vitaliy Anatoliyovych***, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine.

***Lysenko Dmytro Pavlovysh***, Lieutenant Colonel, Adjunct of the Department of Moral and Psychological Support of the Troops (Forces) Activities, National Defense University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy, Kyiv, Ukraine.

***Lodygowska Ewa***, Doctor of Social Sciences (in the Field of Psychology), the Department of Psychology of Human Development, Institute of Psychology, University of Szczecin, Szczecin, Republic of Poland.

***Makarenko Nataliia Mykolaiivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and Age Psychology, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine.

***Maksymenko Kseniia Serhiivna***, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology, Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine.

***Moiseienko Lidiia Anatoliivna***, Doctor of Psychological Science, Professor, Professor of the Department of Higher Mathematics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

***Moskaliiv Ihor Oleksandrovych***, Adjunct of the Social Sciences Department of the Humanitarian Institute, Ivan Cherniakhovskiy National Defense University of Ukraine, Participant of ATO, Lieutenant Colonel, Kyiv, Ukraine.

***Onufriieva Liana Anatoliivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Professor of the Department of General and Applied Psychology, Head of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskiy, Ukraine.

***Osyka Kostiantyn Serhiyovych***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Preschool, Primary Education and Personality Development, Donetsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Sloviansk, Ukraine.

***Osyka Olha Viktorivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, Ukraine.

***Ostrowska Kateryna Oleksiivna***, Doctor of Psychological Science, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Inclusion, Ivan Franko National University, Lviv, Ukraine.

***Pastukh Liudmyla Vasylivna***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Management and Educational Technologies, Khmelnytskyi Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Khmelnytskyi, Ukraine.

***Podkorytova Larysa Oleksandrivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology and Pedagogics, Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine.

***Renke Serhii Oleksandrovych***, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Rudzevych Iryna Leonidivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychological and Medical and Pedagogical Basis of Remedial Work, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

***Semeniv Nataliia Myronivna***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Theoretical and Applied Psychology, Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine.

***Simko Ruslan Teodorovych***, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of General and



Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

*Slavina Nataliia Serhiivna*, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

*Tokareva Natalia Mykolaivna*, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Head of the Department of General and Age Psychology, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine.

*Filchakova Alisa Serhiivna*, Student of the Faculty of Psychology, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine.

*Tsybalenko Olena Oleksandrivna*, Postgraduate Student of G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine; Director of PA «Center of ABA-therapy», Kyiv, Ukraine.

*Chip Ruslana Stepanivna*, Postgraduate Student of the Department of Applied Psychology, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

*Shebanova Vitaliia Ihorivna*, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Practical Psychology, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

## Зміст

<b>С. Д. Максименко</b> Механізми розвитку особистості.....	7
<b>Н. Б. Бондаренко</b> Соціальна підтримка в контексті груп самодопомоги осіб із проблемами психічного здоров'я .....	24
<b>І. В. Ващенко, Б. Б. Іваненко</b> Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій .....	33
<b>Ю. М. Візнюк</b> Психологічні особливості самоприйняття і соціальної ідентичності депривованих підлітків: теоретико-емпіричний ракурс .....	50
<b>Н. В. Гончаренко, М. В. Білоус</b> Психологічні особливості прояву синдрому «емоційного вигорання» у провізорів-інтернів .....	62
<b>Н. М. Гончарук</b> Проблеми методології дослідження інтелектуального регулювання комунікації.....	80
<b>О. М. Hrinchenko</b> The use of the coaching collection of metaphorical associative cards «Supervision» as one of the possible instruments of professional of professional supply of psychologists .....	95
<b>І. А. Гуляс</b> Досягнення особистості: філософсько-психологічний аналіз .....	105
<b>О. М. Демидович</b> Гендерні особливості готовності лікарів-стоматологів до продуктивної взаємодії в конфліктних ситуаціях .....	115
<b>Т. Є. Зімовіна, А. С. Фільчакова</b> Взаємозв'язок між захворюваністю дитини та стосунками у сім'ї .....	128

<b>Е. Е. Івашкевич</b> Особливості перекладу художніх творів з урахуванням категорії експресивності .....	138
<b>І. Т. Кишакевич</b> Ускладнені умови розв'язування медичних задач як тренінг творчого медичного мислення.....	148
<b>Л. В. Ключек</b> Дослідження ціннісної рефлексії у педагогів.....	163
<b>І. В. Коваль</b> Когнітивні стилі як індивідуально-психологічні передумови оволодіння іноземною мовою у вищому навчальному закладі .....	174
<b>В. А. Лавріненко</b> Особливості системи цінностей підлітків-неформалів, яким властиві різні тенденції у міжособистісній взаємодії.....	185
<b>Д. П. Лисенко</b> Довіра в предметному полі психологічних досліджень....	196
<b>Ewa Łodygowska, Witalia Szebanowa</b> Łęк jako mediator umiejscowienia kontroli u dzieci z dysleksją rozwojową.....	208
<b>Н. М. Макаренко</b> Психолого-педагогічні умови розвитку компетенцій .....	226
<b>К. С. Максименко</b> Психотерапевтическое воздействие и лечебный эффект: симптоматическая и патогенетическая психотерапия ....	236
<b>Л. А. Мойсеєнко, О. М. Витвицька, Г. М. Кулініч</b> Стратегія комбінування як мисленнєвий механізм розв'язування творчої математичної задачі.....	250
<b>І. О. Москальов</b> Моделювання особливостей перебігу практичного мислення офіцера-організатора морально- психологічного забезпечення у проблемних ситуаціях ...	262

<b>L. A. Onufriieva, I. L. Rudzevych</b> The professional realization of personality through the prism of value life regulators.....	273
<b>O. B. Osyka, K. S. Osyka</b> Моральний вчинок як сенс життя: трагічними шляхами історії .....	284
<b>K. O. Ostrovська</b> Особливості прояву посттравматичного стресового розладу в соціальному просторі .....	295
<b>L. V. Pastukh</b> Управління мотивацією професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів.....	306
<b>L. O. Podkoritova, A. O. Brezdeniuk</b> Значення самоаналізу для професійного розвитку майбутніх фахівців соціономічної сфери .....	320
<b>S. O. Renke</b> Мотиваційна регуляція процесу становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів.....	331
<b>H. M. Semeniv</b> Особливості формування етнічної атракції в контексті міжетнічної взаємодії.....	343
<b>R. T. Simko</b> Psychological features of servicemen's psychomotor preparation in extreme conditions of activities .....	353
<b>H. S. Slavina</b> Адаптація дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу .....	363
<b>H. M. Tokareva</b> Психологічні виміри діалогізації сучасного освітнього простору .....	373
<b>O. O. Tymbalenko</b> Авторитет батьків та педагогів як запорука ефективності психолого-педагогічного втручання для дітей із порушеннями спілкування.....	385

***P. C. Чин***

Дослідження когнітивної складової ґендерної ідентичності старших підлітків .....	397
<b>Бібліографія .....</b>	<b>410</b>
<b>Відомості про авторів .....</b>	<b>434</b>

## CONTENTS

<b>S. D. Maksymenko</b>	
Mechanisms of personality's development.....	7
<b>N. B. Bondarenko</b>	
Social support in the context of self-help groups of people with mental health problems.....	24
<b>I. V. Vashchenko, B. B. Ivanenko</b>	
Psychological resources of the personality in overcoming difficult life situations .....	33
<b>Y. M. Vizniuk</b>	
Psychological features of self-acceptance and social identity of deprived teenagers: theoretical and empirical aspect .....	50
<b>N. V. Honcharenko, M. V. Bilous</b>	
Psychological peculiarities of pharmacists-interns' emotional burnout syndrome manifestation .....	62
<b>N. M. Honcharuk</b>	
Problems of the methodology of research of intellectual regulation of communication .....	80
<b>O. M. Hrinchenko</b>	
The use of the coaching collection of metaphorical associative cards «Supervision» as one of the possible instruments of professional supply of psychologists.....	95
<b>I. A. Hulias</b>	
Achievements of the personality: philosophical and psychological analysis .....	105
<b>O. M. Demydovych</b>	
Gender peculiarities of dentists' readiness for productive interaction in conflicts .....	115
<b>T. Y. Zimovina, A. S. Filchakova</b>	
The correlation between the child's morbidity and family relations.....	128
<b>E. E. Ivashkevych</b>	
The features of the translation of artistic works, taking into account the category of expressiveness .....	138

<b><i>I. T. Kyshakevych</i></b>	Complicated conditions of solving medical problems as a creative medical thinking training.....	148
<b><i>L. V. Klochek</i></b>	The study of the value-based reflection of teachers .....	163
<b><i>I. V. Koval</i></b>	Cognitive styles as individual psychological preconditions for mastering a foreign language at the university .....	174
<b><i>V. A. Lavrinenko</i></b>	The specificity of value's system of adolescents from informal unions with prevailing different tendencies in interpersonal communication .....	185
<b><i>D. P. Lysenko</i></b>	Trust in the object field of psychological research.....	196
<b><i>E. Łodygowska, V. Shebanova</i></b>	Anxiety as a mediator of locus of control in children with developmental dyslexia .....	208
<b><i>N. M. Makarenko</i></b>	Psychological and pedagogical conditions of the competencies' formation .....	226
<b><i>K. S. Maksymenko</i></b>	Psychotherapeutic influence and therapeutic effect: symptomatic and pathogenetic psychotherapy .....	236
<b><i>L. A. Moiseienko, O. M. Vytvytska, H. M. Kulinich</i></b>	The strategy of combination as a mental mechanism for solving a creative mathematical problem.....	250
<b><i>I. O. Moskaliov</i></b>	Modelling of the practical thinking peculiarities of the officer-organizer of moral and psychological support in the problematic situations .....	262
<b><i>L. A. Onufriieva, I. L. Rudzevych</i></b>	The professional realization of personality through the prism of value life regulators.....	273
<b><i>O. V. Osyka, K. S. Osyka</i></b>	Moral deed as a meaning of life: by tragic ways of history...	284



<b><i>K. O. Ostrovska</i></b>	
Features of manifestation of posttraumatic stress disorder in social space .....	295
<b><i>L. V. Pastukh</i></b>	
Managing the motivation of teachers' professional activities at comprehensive schools.....	306
<b><i>L. O. Podkorytova, A. O. Brezdeniuk</i></b>	
The significance of self-analysis for the professional development of future social sphere professionals .....	320
<b><i>S. O. Renke</i></b>	
Motivational regulation of the process of future psychologists' professional «Me»-image formation .....	331
<b><i>N. M. Semeniv</i></b>	
The features of ethnic attraction formation in the context of inter-ethnic interaction .....	343
<b><i>R. T. Simko</i></b>	
Psychological features of servicemen's psychomotor preparation in extreme conditions of activities .....	353
<b><i>N. S. Slavina</i></b>	
Adaptation of children of early age in the conditions of a pre-school institution .....	363
<b><i>N. M. Tokareva</i></b>	
Psychological measurements of dialogization in the modern educational system.....	373
<b><i>O. O. Tsymbalenko</i></b>	
Leadership of parents and teachers as a guarantee of psychological and educational therapy success for children with communicative disorders .....	385
<b><i>R. S. Chip</i></b>	
The study of the cognitive component of senior teenagers' gender identity .....	397
<b>Bibliography</b> .....	410
<b>Information about the authors</b> .....	439

## **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*

## **Problems of modern psychology**

**Collection of research papers  
of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,  
G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy  
of Educational Sciences of Ukraine**

The collection of research papers, first created in 2008 by G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Educational Sciences 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 of the  
National Academy of Educational Sciences of Ukraine,  
Full Member of the National Academy of Educational Sciences  
of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor*

*Kopylov Serhii Anatoliyovych –  
Rector of Kamianets-Podilskyi National  
Ivan Ohiienko 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, ERIH PLUS, OAJI, WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS** та затвердженого МОНУ переліку наукових фахових видань України, у яких можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора чи кандидата психологічних наук.

До друку у збірнику приймаються статті українською, російською, англійською, польською, німецькою або чеською мовами.

Періодичність видання – 4 рази на рік.

### **Вимоги до оригіналів статей, поданих для опублікування в збірнику наукових праць «Проблеми сучасної психології»**

Стаття повинна відповідати тематиці збірника і сучасному стану науки, бути актуальною, не опублікованою раніше чи поданою до публікації в інших наукових виданнях України та світу.

Автор статті відповідає за достовірність викладеного матеріалу, відсутність плагіату і коректність висновків, правильне цитування наукових джерел і посилання на них.

Подані статті розглядає редакційна колегія збірника і два анонімні рецензенти. Після схвального відгуку на рецензовану статтю редакція приймає остаточне рішення стосовно її публікації, про що повідомляється авторові.

Повний обсяг статті разом із трьома анотаціями і транслітерацією – від 12 сторінок:

- формат А-4, відстань між рядками – 1,5 інтервали, кегль 14, гарнітура Times New Roman;
- поля: ліворуч, угорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см; абзацний відступ – 1;
- сторінки статті мають бути пронумеровані;
- не використовувати переносів;
- дробові числа подавати через кому (напр. 0,204), а не через крапку;
- формули: розмір шрифту – 11, великий індекс – 8, маленький індекс – 5, великий символ – 14, маленький символ – 11 пт;
- таблиці, рисунки, малюнки повинні мати нумерацію і назву;
- ілюстративний матеріал подавати в тексті, підписи набирати курсивом;
- рисунок, виконаний засобами MS Word, згрупувати як один об'єкт.

### **Структура статті:**

1. УДК (у лівому верхньому кутку).
2. Ініціали, прізвище автора (авторів) праворуч, над назвою статті.
3. Електронна адреса автора/авторів (усіх, після кожного прізвища).
4. Назва статті (тією мовою, якою написана стаття).
5. Ініціали, прізвище автора, назва статті 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:** Дубовицька Т.Д. Методика діагностики направленности учебной мотивации / Татьяна Дмитриевна Дубовицькая // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 42–45.

**Збірники наукових праць:** Химинець О. В. Проблема формування творчої особистості / Ольга Володимирівна Химинець // Науковий вісник УжДУ. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 1 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редкол. : В. І. Опіярі (гол. ред.), М. І. Бледжан, 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, чий статті приймаються;
- будь-який натяк про плагіат чи порушення авторського права будуть піддаватися перевірці редакційною колегією.

## GUIDELINES FOR AUTHORS

Collection of research papers «Problems of modern psychology» ISSN 2227-6242 of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University and G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine is peer reviewed scientific periodical, indexed and listed in the international databases **Index Copernicus, CEJSH, Google Scholar, Research Bible, ERIH PLUS, OAJI, WORLD CATALOGUE OF SCIENTIFIC JOURNALS** 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 National Ivan Ohienko University,  
G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy  
of Educational Sciences of Ukraine

Issue 40

Editor	<i>A. S. Pankova</i>
Computer version	<i>U. M. Zarytska</i>
English translation	<i>O. V. Moshtak</i>

«Aksioma» Publishing House,  
30a, Uralska street, Kamianets-Podilskyi, 32300.  
Tel/Fax: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomaprint@ukr.net.  
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 40

Редактор	<i>А. С. Панькова</i>
Комп'ютерне верстання	<i>У. М. Зарицька</i>
Переклад англійською мовою	<i>О. В. Моштак</i>

Формат 60×84/16. Ум. друк. арк. 26,74.  
Тираж 300 пр. Зам. № 818.

Видавництво «Аксиома»,  
вул. Уральська, 30а, 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.